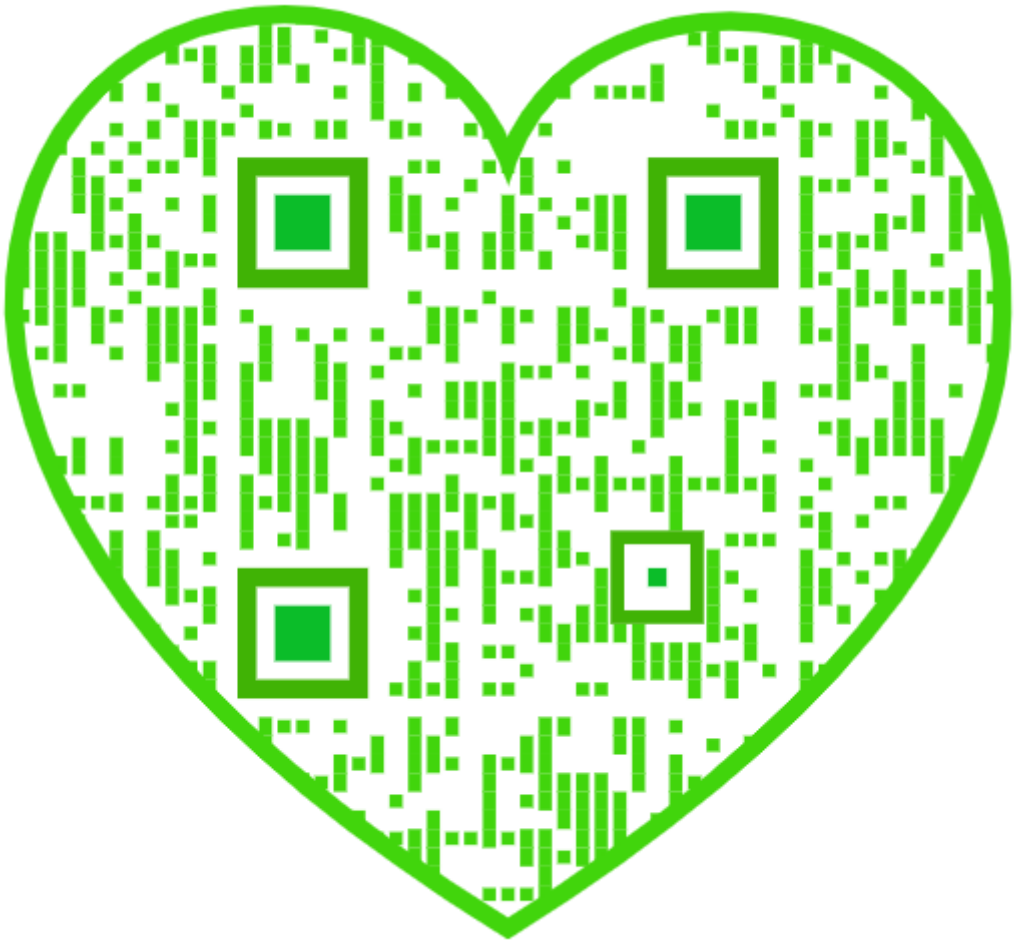
Alfa-nieuws. Jaargang 10

bron
Alfa-nieuws. Jaargang 10. Coutinho, Bussum 2007

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/_alf001200701_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren i.s.m. ALFA nieuws



[Nummer 1]

Rea-krant: nieuws en vermaak in gewone taal
Marlon Poppelaars/Nijmegen

In oktober 2006 verscheen het eerste nummer van de Rea-krant, een krant geschreven in begrijpelijke taal. De Rea-krant, de duidelijkste krant over werk, is in het bijzonder bedoeld voor werknemers in de sociale werkvoorziening (sw); de afkorting staat voor Re-integratie Arbeidsgehandicapten. Marlon Poppelaars las en bekeek het eerste nummer.

De eerste uitgave

De Rea-krant is een uitgave van uitgeverij Y-publicaties. Y-publicaties geeft tijdschriften en boeken uit over zorg, welzijn en sociale werkgelegenheid, meestal met betrekking tot handicaps en beperkingen. Een van die uitgaven is het SW-journaal, waarbij de Rea-krant de eerste keer gratis verscheen. Het SW-journaal is bedoeld voor mensen die werkzaam zijn of te maken hebben met de sociale werkvoorziening, met name directies en hogere employees. Hierin worden allerlei relevante zaken besproken die met sociale werkvoorziening (sw) te maken hebben, zoals bedrijfsreportages en berichten over regelgeving. De Rea-krant is bedoeld voor werknemers in een sw-bedrijf.

Ook hier gaat het over werken in de sociale werkvoorziening, maar er komen ook andere onderwerpen aan bod. Zo staat er in het eerste nummer een interview met iemand met epilepsie die uitlegt wat het is om deze aandoening te hebben. Uitgelegd wordt ook hoe anderen moeten reageren als iemand een aanval krijgt. In een andere rubriek kunnen lezers vragen stellen die door deskundigen worden beantwoord. Verder staat er opvallend nieuws in uit binnen- en buitenland, in oktober over bijvoorbeeld de ontsnapping van Natascha Kampusch (die acht jaar bij haar ontvoerder vastzat) en over de Ramadan. Ten slotte is er aandacht voor luchtige zaken zoals een interview met presentatrice Nance, een strip en een puzzel.

Uiterlijk en inhoud

Als je de Rea-krant doorbladert, valt meteen op dat er veel kleurenfoto's zijn geplaatst en dat de opmaak rustig en overzichtelijk is. Dat het de doelstelling is begrijpelijke taal te gebruiken blijkt als je de artikelen gaat lezen. Er worden namelijk vrij korte zinnen gebruikt met alledaagse woorden. De teksten zijn nooit langer dan 200 woorden en de teksten zijn verdeeld in alinea's met tussenkopjes. Het gebruikte lettertype is vrij groot. Er wordt veel in de tegenwoordige tijd geschreven en de lezer wordt regelmatig persoonlijk aangesproken (Bijvoorbeeld: ‘kom jij wel eens te laat op je werk?’, ‘wat kun jij doen?’, zie kader). Ten slotte wordt duidelijk dat er veel artikelen in de Rea-krant staan die betrekking hebben op de belevingswereld van de lezers,

bijvoorbeeld over het soort werk dat zij doen. Zo staat er een stuk in over werken in een kwekerij en over wat een ondernemingsraad is en wat die doet. In deze artikelen

Wat kun jij doen?
Stel, een collega krijgt een aanval van epilepsie. Wat moet je dan doen?

Haal harde dingen in de buurt weg. Bijvoorbeeld tafels en stoelen. Dan kan je collega zich geen pijn doen. En roep altijd de werkleider. Blijf rustig. De aanval gaat vanzelf over.

Sommige mensen vinden epilepsie een rare ziekte. Er zijn zelfs mensen die bijvoorbeeld een collega met epilepsie pesten. Maar iemand met epilepsie is helemaal niet raar. Hij of zij heeft alleen een lastige ziekte.

Fragment bij een interview met iemand die epilepsie heeft (Rea-krant, oktober 2006)

Zet de wekker een kwartier vroeger

wordt steeds één hoofdpersoon aangehaald die zijn of haar eigen verhaal vertelt. Of de krant bedoeld is voor T1- of T2-leerders wordt nergens expliciet vermeld. Wel worden er alleen autochtone Nederlanders aan het woord gelaten in dit nummer.

Informatie, vermaak maar ook een goede les

Opvallend is de didactische toon in veel van de artikelen. Er staan bijvoorbeeld verhalen van mensen in de Rea-krant die veel moeite hebben om op tijd op hun werk te verschijnen, omdat ze zich verslapen of niet uit hun bed kunnen komen. Er worden tips gegeven om dat te voorkomen, bijvoorbeeld door de wekker een kwartier vroeger te zetten. Een werknemer moest, nadat ze een paar keer te laat was gekomen, van haar werkgever 's middags een uur langer blijven, wat een goede les voor haar bleek te zijn. Een ander artikel (op de buitenlandpagina) gaat over te magere modellen die in Spanje geweigerd waren. Uitgelegd wordt dat dun zijn niet gezond is. Een derde en laatste voorbeeld is over hoe je kunt surfen op internet. Er worden voorbeelden van webpagina's gegeven die lezers eens kunnen bezoeken en er wordt uitgelegd hoe een zoekmachine als Google werkt.

Overigens kunnen de artikelen over epilepsie en de Ramadan ook als didactisch opgevat worden: ze geven informatie over onderwerpen waarvan veel mensen waarschijnlijk niet zoveel weten. Hoewel de artikelen soms een wijze les mee willen geven, wordt de toon in de artikelen nooit betuttelend. Naar mijn mening bereikt de Rea-krant verschillende doelen. Mensen in de sociale werkvoorziening die normaal gesproken misschien niet zoveel in aanraking komen met gedrukte media, krijgen toch bepaalde informatie. Het gaat hier vooral om persoonlijke verhalen maar ook om binnenlands en buitenlands nieuws. Dit wordt op een aantrekkelijke manier aangeboden zodat de lezers, naar ik verwacht, deze krant met plezier lezen. De artikelen zijn begrijpelijk en heel divers van aard. Dit zorgt ervoor dat ze zowel lezen over amusement (wat er op tv is bijvoorbeeld) als over zaken waarvan het belangrijk is dat ze daarover iets weten.

Gewone taal

De Rea-krant heeft het keurmerk ‘gewone taal’ van de Stichting Makkelijk Lezen. Deze stichting zet zich in voor mensen met leesproblemen en heeft als doelstelling de publicatie van toegankelijke teksten te stimuleren. Teksten worden door deskundigen van de stichting beoordeeld op het taalgebruik. Als een tekst, brochure of krant is goedgekeurd mag het keurmerk gebruikt worden, te herkennen aan een boek dat door twee handjes wordt vastgehouden en waar ‘gewone taal’ boven staat. Dit keurmerk wordt toegekend aan informatieve teksten die goed leesbaar zijn voor iedereen met leesproblemen. Er bestaat ook een keurmerk ‘makkelijk lezen’ dat wordt gegeven aan makkelijk leesbare boeken. Dit laatste keurmerk wordt zowel in Nederland als in Vlaanderen gebruikt.

Veel aandacht voor begrijpelijke taal

Er komt steeds meer aandacht voor uitgaven in begrijpelijke taal. Op de site van de Stichting Makkelijk Lezen is te vinden dat bijvoorbeeld het CWI, de

Rabobank en de overheid brochures hebben uitgegeven die het keurmerk ‘gewone taal’ hebben gekregen. De VVD kwam met een verkiezingsprogramma in ‘klare taal’. Ook is er uitgeverij Eenvoudig Communiceren, een zusteruitgeverij van Y-publicaties. Zij maakt eveneens kranten voor mensen die niet zo goed kunnen lezen, zoals de Start!- krant. Verder publiceert ze voorlichtingsmateriaal in opdracht van bijvoorbeeld overheidsinstanties en bedrijven.

In Vlaanderen is vooral Wablieft bekend. Wablieft is ontstaan als een krant in eenvoudig Nederlands. Ook hierin worden artikelen van diverse aard geplaatst, namelijk nieuws uit België en de rest van de wereld, een verhaal, een gesprek met een bekende Vlaming, sport, een strip en een puzzel. Inmiddels geeft Wablieft ook tekstadvies over hoe duidelijk te schrijven en voert men actie voor duidelijke taal. Op de site van Eenvoudig Communiceren wijst men erop dat begrijpelijke teksten belangrijk zijn omdat het een democratisch recht is dat informatie voor iedereen toegankelijk is. Daar sluit ik mij graag bij aan.

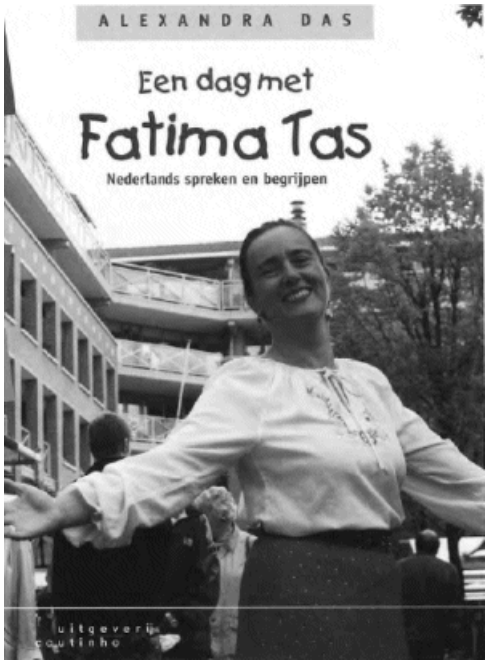
Bronnen

www.missmag.nl
www.y-publicaties.nl
www.begrijpelijketaal.nl
www.wablieft.be

Werk in uitvoering

Fatima Tas in de klas
Uke Veenstra/roc van Amsterdam

Sinds een jaar is er een cursus luisteren en spreken voor laagopgeleide anderstalige volwassenen op de markt: *Een dag met Fatima Tas,* geschreven door Alexandra Das. Uke Veenstra vroeg een collega-docent, Marjoke Roos, naar haar ervaringen met het materiaal in Amsterdam en Katrien Janssens voegde de ervaringen van Ingrid Kriekemans in Vlaanderen daaraan toe.



Alexandra Das, *Een dag met Fatima Tas. Nederlands spreken en begrijpen* ISBN 978 90 6283 445 7 (2006) Uitgeverij Coutinho.

De inhoud

De cursus *Een dag met Fatima Tas* bestaat uit spreek- en (begrijpend) luistermateriaal voor anderstalige volwassenen, die geen tot maximaal vier jaar lager onderwijs in het land van herkomst hebben gevolgd. Het materiaal is bedoeld voor de beginfase van ANT2 en NT2-onderwijs. Het boek bevat 128 foto's (80 pagina's) en een cd met ingesproken tekst. De leerstof wordt begeleid door diverse spreek- en luisteropdrachten, die te vinden zijn in de docentenhandleiding. Deze handleiding is gratis te downloaden via de website van de uitgever. Achter in het boek staan drie werkbladen over het Vooruitkijken-, Uitvoeren- en Terugkijken-model (VUT), kennismakingsgesprek en personalia.

De cd is opgedeeld in elf tracks. Dit zijn fragmenten op de cd die je meteen kunt intoetsen om verder te gaan of om bijvoorbeeld een gedeelte te herhalen. Achter in

het boekje staat een lijst van de elf tracks met bijbehorende foto- en paginanum-mers. De foto's of groepjes van foto's zijn genummerd en worden door commentaarstemmen deels beschreven en deels gepresenteerd door middel van korte vragen en antwoorden. Zodoende komen vraagwoorden als hoe, wat, waar, wanneer

en wie aan de orde. Een enkele keer hoort men een korte dialoog. Eén track omvat meestal één of meer onderwerpen. Soms loopt een onderwerp door van de ene track naar de andere.

Het verhaal gaat over één dag uit het leven van Fatima Tas. Vanaf zeven uur 's ochtends komen diverse activiteiten van f atima aan 'bod. Deze worden afgebakend door de klok en de steeds terugkomende vraag: ‘Hoe laat is het?’ De activiteiten die er voor Fatima op het programma staan, zijn achtereenvolgens, verdeeld over de elf tracks: opstaan, ontbijt, naar school (track i); in de les van Fatima: schoolwoorden en personalia (2); personalia (vervolg) en maanden (3); tellen en TPR-opdrachten zoals 'pak een perf (4); schooltaal en instructiepictogrammen aanleren (5); pauze en koffiedrinken (6); een les met voorzetsels (7); woorden met betrekking tot ruimtelijke ordening, kleuren en tegenstellingen (8); einde van de les (9); het weer, geld pinnen, boodschappen op de markt en groeten van de buren (10); en weer thuis, koken, eten, huiswerk van de kinderen, naar bed en de volgende ochtend: ziek melden en datum (11).

De docentenhandleiding (28 pagina's) begint met een inleiding, waarin de cursus, de voordelen van het werken met een beeldverhaal, de studielast en de bronnen worden beschreven. Dan volgt een beschrijving van de doelgroepen en doelstellingen, de didactische uitgangspunten en de werkwijze met oefeningen. Hierbij komen het VUT-model, de receptieve en productieve fase, de transferfase en het huiswerk aan de orde. Tot slot zijn er nog vier bijlagen met daarin aanwijzingen voor het werken met het VUT-model, een docentenblad bij een kennismakingsgesprek, de transcripties van de gesproken tekst en een overzicht van kennis en vaardigheden per competentie. De competenties betreffen het functioneren in een schoolse situatie en in de woonomgeving, en het doen van dagelijkse boodschappen. In deze situaties worden steeds kennis, luistervaardigheid en spreekvaardigheid beschreven en, in de schoolse situatie, ook studievaardigheid.

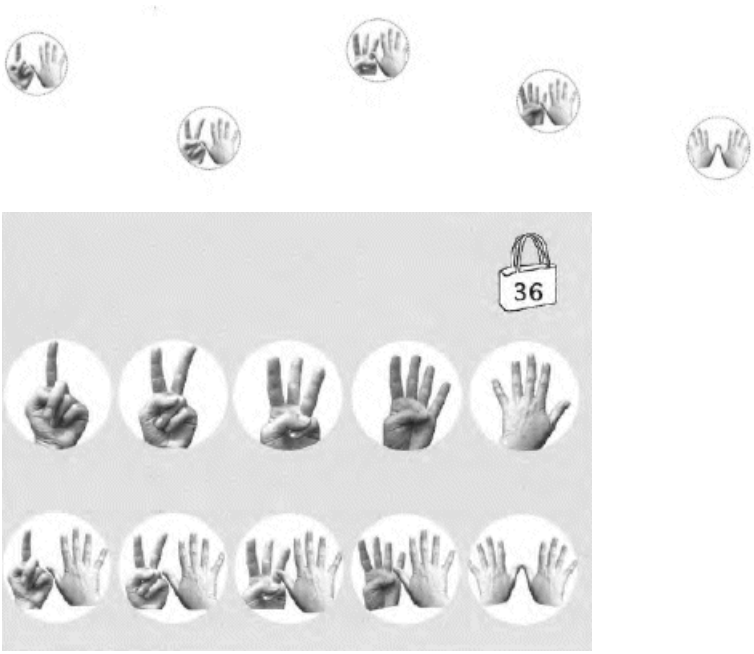
Om te zien hoe er in de klas met dit materiaal omgegaan wordt, vroeg ik Mar joke Roos, docent alfabetisering NT2 bij het ROC van Amsterdam, naar haar ervaringen met *Fatima Tas*.

Hoe gebruiken jullie Een dag met Fatima Tas?

Wij gebruiken de cursus als aanvullend materiaal en niet als basismethode. Als basismethode hebben we *7/43* en *7/43 Extra* en de multimedia van *7/43* voor lezen en schrijven en de *Kop erop, Spreken bij de Kop* en *Picto* voor woordenschat, luisteren en spreken. In de voorfase gebruiken we *Een zekere woordenschat* met aanvullend materiaal of de voorronde van *Spreek actief*. Het boek *Een dag met Fatima Tas* kan het beste worden gebruikt in de voorfase bij *Een zekere woordenschat* en bij de eerste

drie delen van *7/43*. In het begin hebben we het wel uitgezet bij de wat hogere niveaus van alfabetisering (en spreekvaardigheid) om de moeilijkheidsgraad zelf te bepalen.

Op onze locatie worden cursisten nu in de groep geplaatst op niveau van spreekvaardigheid. Maar ook bij de schriftelijke vaardigheden na de pauze hebben we een grove niveau-indeling gemaakt. Als het gezien de groepsgrootte enigszins mogelijk is, proberen we in ieder geval bij deel 1 en 2 van *7/43* een groep te formeren. In deze periode heeft klassikaal lesgeven veel voordelen, omdat zoveel nieuwe (studie)vaardigheden worden aangeleerd. Bij de voorfase (*Een zekere woordenschat*) hebben we geen splitsing gemaakt naar mondelinge en schriftelijke vaardigheden. Dit is een aparte groep. *Fatima Tas* zou dan heel goed passen in de voorfase en tijdens de eerste twee fases van spreekvaardigheid (voorronde en ronde 1 van *Spreek actief*). Als men het zou willen gebruiken tijdens het lees- en schrijfgedeelte (*7/43* deel 1 en 2), dan behoren gedifferentieerde



Tellen op de vingers

opdrachten bij *Fatima Tas* tot de mogelijkheden. Wanneer we van de vaste lestijdindeling van drie aaneengesloten klokuren zouden afstappen, zijn er natuurlijk nog andere combinaties te bedenken.

Wij werken er ongeveer een keer per week mee. In feite is het beluisteren van het hele boekje na ongeveer 30 minuten klaar. Maar zo werken we er natuurlijk niet mee. De cd is verdeeld in elf tracks. Die indeling houd ik aan. Dus meestal doen we per keer een track. Dat zijn dus elf weken. Het is puur om praktische redenen dat we dit doen. Het is onhandig bij een volgende les midden in een track te beginnen. Het valt me wel op dat de tracks zelf enigszins willekeurig zijn aangebracht. Er zit geen systeem in. Misschien is dit om technische redenen gedaan. Voor de toekomst zou het beter zijn in ieder geval boven aan de pagina te kunnen beginnen. De kwaliteit van de cd's vind ik goed. De pagina/fototelling op de bladzijde/cd werkt een beetje verwarrend, maar is heel goed aan te leren. Het onderwerp ‘tellen op de vingers’ had ik liever eerder in het boekje gehad.

Wat vind je goed aan Een dag met Fatima Tas?

Het boekje spreekt zeer tot de verbeelding van cursisten, met name van cursisten met een Turkse en Marokkaanse achtergrond. Men identificeert zich met het verhaal van Fatima Tas. Echter, bijvoorbeeld jonge Palestijnen of cursisten uit Irak of Iran vinden de inhoud een beetje flauw. Persoonlijk denk ik dat het ook wel eens over een Nederlander, Surinamer of cursisten met een andere achtergrond mag gaan. Het idee van een beeldverhaal vind ik heel erg goed. Als er meer boekjes gaan verschijnen, mag het wat mij betreft ook over een ander onderwerp gaan. Het ‘real life’-fotomateriaal is heel geschikt voor ANT2, want onze cursisten gaan vaak snel over tot nazeggen. Ik vraag me af of dit ook de bedoeling van de auteur was.

Hoe werken de cursisten ermee?

De cursisten in mijn groep nemen de luister-cd en het boek niet mee naar huis. Hierover hebben we op school trouwens geen afspraken gemaakt. De cursisten luisteren, zeggen na en doen een aantal oefeningen, zoals vermeld in de handleiding; ze maken de TPR-zinnen af, soms is het onderwerp aanleiding voor een gesprek. Gezien de 'verteller' bij de foto's, moet de docent zijn of haar vragen aan de cursist heel precies formuleren. Je kunt *niet* vragen: 'Wat zegt de verteller'. Je kunt *wel* vragen: 'Is Fatima moe?' of 'Wat koopt Fatima?' (zie de transcriptie in de handleiding, respectievelijk op pagina 97 en 105).

In de handleiding staan nog veel meer oefenvormen bij het boekje, zoals:

- vragen beantwoorden over het verhaal (goed/fout vragen, meerkeuzevragen, gesloten vragen, open vragen);

Fatima denkt aan Hassan

- zinnen afmaken;
- handelingen benoemen;
- vragen stellen om antwoorden uit te lokken;
- het verhaal navertellen.
  In de transferfase, waarbij de cursisten het geleerde gaan proberen toe te passen op hun eigen situatie:
- vragen beantwoorden die voorkomen in het verhaal;
- vragen beantwoorden die betrekking hebben op het verhaal;
- interviewen in tweetallen;
- rollenspel.

We herhalen stukjes uit het boek met onder meer gesloten en open vragen. Cursisten vinden overigens het luisteren en het meekijken op zichzelf al heel leuk.

Wat vind je van het verwerkingsmateriaal?

Hoewel in de handleiding juist de nadruk wordt gelegd op het terugkoppelen naar de situatie van de cursist, wil ik de tekst ook graag loskoppelen van deze situatie. Het is typerend voor alfabetiseringscursisten om bekeken of gelezen informatie direct op zichzelf te betrekken. Dit maakt onderdeel uit van het gegeven dat cursisten in de beginfase van een tweede taal leren heel natuurlijk alles nazeggen wat hen wordt aangeboden. Het duurt enige tijd voordat een cursist tijdens de eerste twee fases van het alfabetiseren (voorfase en fase A) vragen over bijvoorbeeld een ik-verhaal kan beantwoorden, zonder die op zichzelf te betrekken. Deze overgang moet natuurlijk op een gegeven moment wel in het leertraject plaatsvinden. De onderwerpen in volgende boekjes met beeldverhalen zouden hier een bijdrage aan kunnen leveren door niet alleen over een Marokkaanse of Turkse cursist te gaan, maar ook andere onderwerpen te behandelen.

Ik vind het juist positief dat bij het boekje alleen adviezen worden gegeven in de handleiding. De handleiding is geen kant-en-klare werkinstructie. Zou het dit wel zijn, dan zou het fotoboekje meer het karakter krijgen van een basismethode, wat ook werken met meer werkbladen zou vereisen.

Heb je aanbevelingen voor verbeteringen of uitbreidingen?

Een boek met kleurenfoto's zou nog leuker en beter zijn. Ik heb in de loop der tijd gemerkt dat kleurenfoto's nog veel beter worden begrepen en onthouden. Verder zou ik willen aanbevelen om bij meer boekjes ook andere thema's te gebruiken, uiteraard wel dicht bij huis, bijvoorbeeld: de school, vrijwilligerswerk, een Surina(a)m(s)e(r) in haar/zijn thuissituatie, een Nede(r)land(s)e in zijn/haar thuissituatie, een soort soap. Een vervolgboekje met meer dialoog of met meer beschrijvende passages nodigt misschien niet per se uit

tot meer praten. Ik zie liever meer boekjes van hetzelfde, maar dan met andere onderwerpen.

Het verhalende van de cursus *Een dag met Fatima Tas* vind ik erg leuk. Er is eigenlijk geen vergelijkbaar materiaal. Alleen misschien de oude *Zelf doe*-reeks met de persoon van Tina komt in die richting, maar die boekjes hebben een eenvoudige tekst onder de foto's staan en sommige delen zijn nu gedateerd.

Wat mijn cursisten het leukste moment vinden, is wanneer Fatima aan Hassan denkt en daardoor niet oplet.

Werk je sneller of beter met Een dag met Fatima Tas *dan met ander materiaal?*

Het geïllustreerde spreekmateriaal dat wij gebruiken is *Picto*, maar dat is niet echt vergelijkbaar, omdat het oefenmateriaal is. *Color cards* worden toch vooral voor woordenschatverwerving op beginniveau gebruikt. Verder werken we met allerlei beeldmateriaal voor spreken, foto's die in de loop van de tijd zijn verzameld, en met TPR-kits. Ik weet niet of dit sneller is. *Fatima Tas* gaat om situaties begrijpen en de juiste zin erbij en dient dus een ander doel.

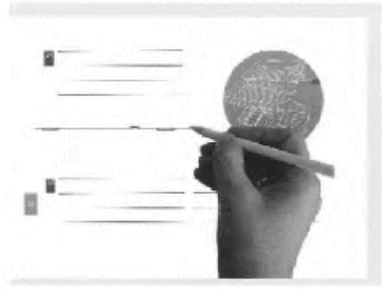
Werk in uitvoering

Fatima Tas in Geel
Katrien Janssens/centrum basiseducatie Zuiderkempen, Geel

Ook in Vlaanderen wordt er gewerkt met *Fatima Tas*. Het Centrum Basiseducatie Zuiderkempen besloot een Vlaamse versie van de cd in te spreken. De Nederlandse uitspraak is voor cursisten in Vlaanderen immers een struikelblok. Ook het woordgebruik en de zinsconstructies verschillen

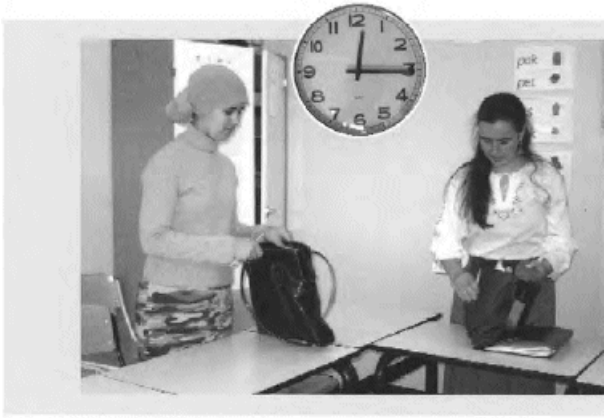
soms van het courante taalgebruik in Vlaanderen. En bovendien woont Fatima nu in Geel!

Men vond het hier dan ook een groot voordeel dat er geen tekst opgenomen is in het boekje. Dat maakte het mogelijk om de oorspronkelijke tekst naar believen aan te passen.



Ingrid Kriekemans werkt in Geel als vrijwilliger in twee groepen. Zij vertelt: ‘Ik werk met het materiaal van *Fatima Tas* bij cursisten die in september gestart zijn met Nederlandse les (hierna groep A genoemd) en bij cursisten die reeds drie jaar Nederlandse les volgen (groep B). Eenmaal per week gedurende één uur oefenen we intensief. We volgen de werkwijze uit de handleiding (het VUT-model).

In het algemeen zijn de cursisten zeer enthousiast, omdat het materiaal duidelijk is en hen aanspreekt. De combinatie visueel en auditief materiaal is voortreffelijk. De foto's zijn uit het leven gegrepen. De cursisten herkennen zichzelf in soortgelijke situaties: Fatima staat op, ontbijt met haar gezin,



brengt haar kinderen naar school, gaat naar de Nederlandse les, begrijpt een oefening niet en moet daarom om verduidelijking vragen bij de lerares, drinkt koffie in de pauze, gaat boodschappen doen op de markt, praat met de buurvrouw, maakt het avondeten klaar en kijkt 's avonds tv. De luisterbereidheid is groot. Ze zijn steeds benieuwd en vergelijken hun eigen zinsformulering met de zinnen die ze te horen krijgen.

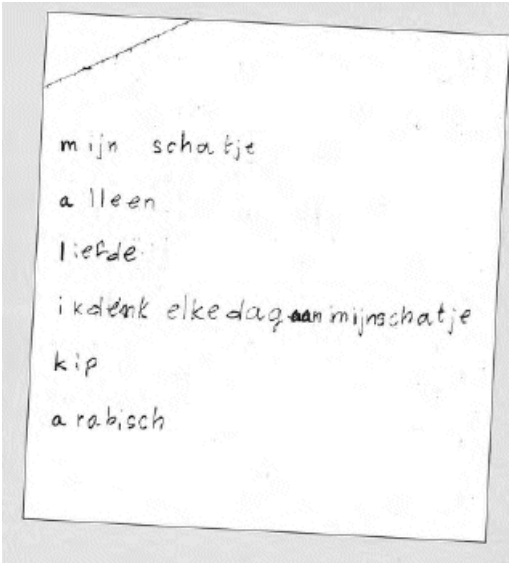
Het grote verschil tussen groep A en groep B bestaat in het taalgebruik. In groep A nemen de cursisten gemakkelijk de nieuw aangeleerde, correcte zinsformulering over. Groep B daarentegen heeft hier dikwijls problemen mee, aangezien hun eigen (veelal foutieve) spreekpatronen veranderd en aangepast moeten worden. Routines en gewoontes zijn moeilijk te corrigeren. *Fatima Tas* is een belangrijke ondersteuning bij het verwerven van het Nederlands. De cursisten leren het juiste taal- en zinsgebruik. Door steeds weer de geijkte zinspatronen te horen gaat de cursist vlugger deze patronen herkennen bij native speakers, wat enorm bijdraagt aan het begrijpen van het Nederlands. De aangeleerde zinsstructuren zijn ook een goed hulpmiddel bij het spreken van alledag. Want de cursist hoeft niet elk woord letterlijk te begrijpen om toch een conversatie te kunnen voeren. Voor mij is *Fatima Tas* een must in elke beginnersgroep!’

Gevonden voorwerpen

Dichters in een nieuw alfabet
Katrien Janssens/Centrum Basiseducatie Zuiderkempen, Geel

> Twee aangrijpende gedichten van cursisten uit een Vlaamse alfagroep. Het eerste gedicht is van Malika, een Arabischsprekende vrouw met liefdesverdriet, die erg graag kip eet.

Het tweede gedicht komt uit Mol en is van Ibrhama, een Ivoriaanse vluchteling met slechte vooruitzichten, en muziekliefhebber.



Cedicht Malika

De krant in de klas

De rijke man en de slimme verkoper

Marca Zwetsloot-Kienhuis en Jeanne Kurvers/universiteit van Tilburg

De rijke man en de slimme verkoper is een verhaal uit de Antwerpse Kempen en staat in een bundel volkssprookjes die verzameld zijn door De Haan (1966).[1] De oorspronkelijke titel van het verhaal is overigens *leperdewiep, Aperdewaap*. Het gaat over een rijke, hooggeplaatste, maar gierige persoon die te pakken wordt genomen. Gierigheid wordt bestraft. Het woord gierig verdient waarschijnlijk enige uitleg, net als een paar uitdrukkingen zoals ‘geld in de zak houden’, ‘iemand erbij halen’ of ‘de mond stijf dicht houden.’

1 De Haan, *Nederlandse volksprookjes*. Utrecht: Het Spectrum, 1966.

De krant in de klas

De rijke man en de slimme verkoper

Jan de Wit woont in een klein dorp.
Hij is de baas van een fabriek.
Veel mensen uit het dorp werken in zijn fabriek.
Jan heeft veel geld, maar hij houdt zijn geld graag in zijn zak.
Nooit geeft hij een rondje.
Nooit geeft hij zijn personeel een cadeautje.
Ook voor zichzelf wil hij niet veel geld uitgeven.
Jan is gierig, heel erg gierig.
De mensen in het dorp vinden hem niet aardig.

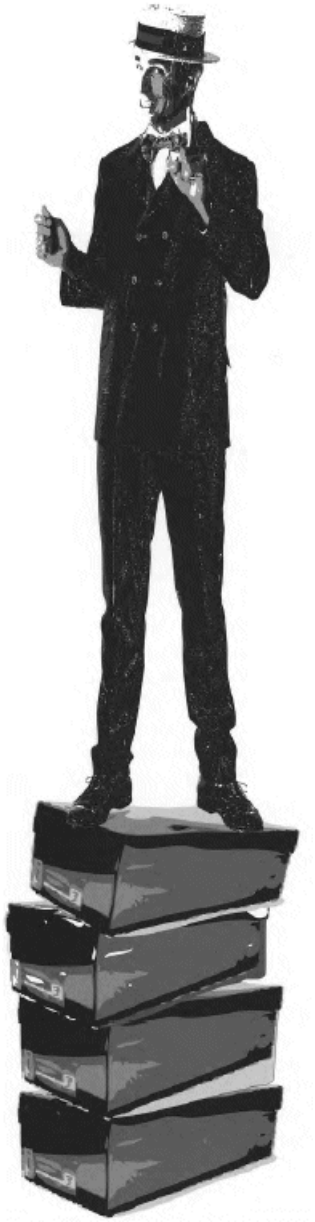
Op een dag gaat Jan naar de schoenwinkel.
Hij heeft hele mooie schoenen gezien.
Ze zijn van zacht, bruin leer.
‘Hoe duur zijn deze schoenen?’, vraagt Jan.
De verkoper denkt: ‘Die heeft veel geld.
Hier ga ik aan verdienen.’
‘Die kosten 300 euro’, zegt de verkoper.
Jan schrikt, 300 euro is wel erg veel geld.
De verkoper denkt: ‘Dat betaalt hij nooit.
Die man is veel te gierig.’
Hij bedenkt een plan.
‘Voor jou zijn de schoenen gratis’, zegt hij dan.
Jan is verbaasd: ‘Hoezo gratis?’
‘Nou’, antwoordt de verkoper,
‘je moet er wel iets voor doen.
Je mag acht dagen lang niet praten.
Je zegt alleen “wiep” of “waap”.’
‘Is dat alles?’ lacht Jan.
‘Geen probleem. Dat kan ik wel.
Geef mij die schoenen maar.’
Jan krijgt zijn mooie schoenen.

Hij komt thuis.
‘Wat een mooie schoenen’, zegt zijn vrouw Trees.
‘Waar heb je die vandaan?’
‘Wiep’, zegt Jan.
‘En wat heb je ervoor betaald?’
‘Waap’ zegt Jan.
Trees kijkt verbaasd. ‘Wat is er met jou?’
“Wiep”, zegt Jan.
‘Doe even normaal, Jan’, zegt Trees. ‘Wat bedoel je?’
‘Waap’, zegt Jan. Trees raakt in paniek.
Wat ze ook vraagt, het antwoord is ‘wiep’ of ‘waap’.
Ze haalt de buurvrouw erbij.

Samen proberen ze of Jan gewoon kan praten.

Maar hij zegt alleen ‘wiep’ of ‘waap’.
Trees weet niet wat ze moet doen.
Is Jan misschien ziek in zijn hoofd?
Ze belt de dokter.
Die onderzoekt Jan, maar hij kan niets vinden.
Twee dagen gaan voorbij.
Jan houdt zijn mond stijf dicht.
En als zijn mond opengaat,
zegt hij alleen maar ‘wiep’ of ‘waap’.
Trees moet huilen.
De mensen in het dorp praten over Jan.
‘Er is iets met Jan’, zeggen ze.
‘Hij is niet goed bij zijn hoofd.’
De schoenverkoper hoort dat ook.
Hij lacht, zijn plan gaat lukken.
Hij gaat naar het huis van Jan en Trees.
‘Trees’, zegt hij, ‘ik kan Jan beter maken.
Geef mij 300 euro en ik laat hem weer normaal praten.’
‘Echt waar?’ zegt Trees.
‘Daar heb ik wel 300 euro voor over.’
Ze geeft de verkoper het geld.
Ze wijst hem de kamer van Jan.
De verkoper gaat naar binnen.
‘Zo Jan’, zegt hij, ‘hoe gaat het?’
‘Waap’, zegt Jan.
‘Je hebt gedaan wat je beloofde’, zegt de verkoper.
‘Wiep’, zegt Jan.
‘Ik zal het goed met je maken’, zegt de verkoper.
‘De acht dagen zijn nog niet voorbij,
maar je mag nu stoppen.
De schoenen zijn voor jou, je hebt ze verdiend.’
Snel verlaat hij het huis, met de 300 euro.

Jan loopt blij naar de keuken.
‘Trees’, zegt hij,‘er is niets aan de hand met mij.’
‘Je praat weer’, zegt Trees, ‘je bent weer beter.’
Jan vertelt over zijn afspraak met de verkoper.
‘Kijk Trees’, zegt hij, ‘deze schoenen heb ik verdiend.
Ik heb er niets voor hoeven te betalen.
Dat is pas echt goedkoop.’
De ogen van Trees gaan wijd open.
Boos kijkt ze naar Jan.
‘Wat nou, goedkoop!
De verkoper heeft ons goed te pakken.
Ik heb 300 euro betaald om jou beter te maken.’



Illustratie: Conny van der Neut

Uit het veld

Werken met Blackboard
Ria van Adrichem/Zadkine educatie

> *Blackboard* is een voorbeeld van een elektronische leeromgeving, die op steeds meer scholen ter beschikking komt van docenten en cursisten. In deze bijdrage vertelt Ria van Adrichem over de voordelen daarvan voor het werken met NT1-cursisten.

Op steeds meer scholen hebben docenten de beschikking over een elektronische leeromgeving. *Blackboard* is een voorbeeld van een ELO, zoals een elektronische leeromgeving kortweg genoemd wordt. In het volgende gebruik ik steeds Blackboard (BB) als naam voor de ELO maar er zijn ook scholen die werken met een andere leeromgeving zoals met *SmartBoard* of *ACTIV Board*.

De naam Blackboard is ongetwijfeld gekozen vanwege de associatie met het ouderwetse schoolbord, iets waarvan veel docenten in de praktijk nog graag gebruik maken.

In Blackboard kun je alles wat je in een gewoon klaslokaal ook kunt. Werken in een dergelijke elektronische leeromgeving moet dus niet gezien worden als bezuinigingsmiddel of als middel om de docent voor de groep te vervangen. Je moet het eerder zien als een middel om kennis toegankelijk te maken, onafhankelijk van tijd en plaats. En daar zit de duidelijke meerwaarde ten opzichte van het gewone klaslokaal. Daar ben je afhankelijk van roosters, beschikbaarheid van een docent en tijden waarop er wel en geen lessen mogelijk zijn. In Blackboard kun je altijd terecht, dag en nacht, in de vakantie en op elke plek waar een computer met internetverbinding staat.

Virtueel klaslokaal

Wat kun je in zo'n virtueel klaslokaal vinden? Om een idee te geven: je kunt er opdrachten plaatsen, je kunt er aankondigingen in zetten, huiswerk voor de cursisten, je kunt een plaats hebben die je deelt met collega's die met hetzelfde bezig zijn, je kunt met hen lesmateriaal en ervaringen uitwisselen, enzovoort. Ook is er een plek waar je bijvoorbeeld alle roosterwijzigingen, ziek-betermeldingen, agenda's, notulen en benodigde informatie voor teamvergaderingen kunt vinden. En wat te denken van versiebeheer bij documenten die in ontwikkeling zijn? En archivering van toetsen en opdrachten en dergelijke? Een goed voorbeeld van het gemak dat BB oplevert bij het ROC Zadkine is het praktijkgericht leren (PGL) dat educatiebreed ingevoerd wordt. Alle opdrachten die gemaakt zijn, staan in BB. Iedere groep die met PGL van start gaat, heeft zo de beschikking over alle opdrachten die er gemaakt zijn. Zonder dat er stapels kopieën over alle locaties verspreid hoeven te worden.

En dat brengt me op het punt dat je natuurlijk wel moet beseffen dat BB niet op zichzelf en uit zichzelf bestaat en werkt. Docenten moeten zich eraan conformeren, want wanneer niemand verantwoordelijk is voor het bijhouden van het geheel, of als docenten er niets in zetten of als er geen gebruik van wordt gemaakt, is het niets.

Ook is het bestaan van BB geen doel op zich. Het is een middel om in te zetten ter ondersteuning van het onderwijs. Het is een instrument van mensen die het (willen) inzetten om het onderwijs en het leren te ondersteunen en te optimaliseren.

De leermiddelen en media staan in dienst van de menselijke activiteit, want leren is en blijft een zaak van en tussen mensen.

Een ander bijkomend voordeel van het gebruik van BB is de computerervaring die cursisten opdoen. In onze huidige kenniseconomie is de computer niet meer weg te denken. Omdat een van onze doelen is onze cursisten volwaardig te laten meedraaien in deze maatschappij, moeten ze steeds meer kunnen, ook met de computer. Bovendien willen we steeds meer maatwerk leveren: we willen tegemoet komen aan leerwensen van cursisten, we willen flexibiliteit naar tijd en plaats. Digitale leermiddelen maken dit mogelijk.

Interessante links

In toenemende mate werken we vanuit nieuwe vormen van leren, zoals competentiegericht werken of werken vanuit praktijkgestuurde opdrachten. Daarbij gebruiken cursisten meer en meer internet als beginpunt voor de uitvoering van hun opdracht. Maar informatie zoeken is een kunst op zich. Bij het zoeken van informatie gaan veel mensen, docenten en cursisten, direct naar Google, Startpagina of Vinden.

Allemaal goede zoekmachines, maar je vindt vaak veel te veel. Zeker voor onervaren internetgebruikers is het moeilijk om in deze overvloed van hits het goede te vinden. Gebruik je BB, dan heb je als docent de mogelijkheid om door middel van links cursisten direct naar de relevante informatie of zoekmachine te verwijzen. Zo kun je bijvoorbeeld verwijzen naar Davindi en Aquabrowser. Davindi is de zoekmachine van Kennisnet. Alles wat in Davindi staat is beoordeeld en voorzien van een korte omschrijving door docenten en bibliotheekmedewerkers. Aquabrowser is de zoekmachine van de Openbare Bibliotheken en ook daarin is een veelheid van goede bronnen te vinden. Door gebruik te maken van voorgeselecteerde zoekmachines kunnen cursisten gericht zoeken, zonder overstelpt te worden door een te grote hoeveelheid gegevens die afleidt van de te leren zaken.

In BB kun je als docent niet alleen links toevoegen naar zoekmachines, maar ook naar ander interessant materiaal. Bijvoorbeeld naar materiaal dat bij Kennisnet in de Community Educatie te vinden is. Ook in de ‘community’ voor het voortgezet onderwijs en voor het vmbo is er genoeg materiaal te vinden dat bruikbaar is voor onze cursisten. Bijvoorbeeld de *beroepenbeeld-bank* met allerlei filmpjes om de

beroepskeuze te ondersteunen, de *stagestraat* als hulpmiddel om een stage te zoeken of de themasites over actuele onderwerpen.

Hieronder staat nog een aantal voorbeelden hoe BB in te zetten in de les-praktijk. Het gaal hierbij uitdrukkelijk om voorbeelden. Iedere docent en cursist kiest natuurlijk zelf steeds opdrachten die aansluiten bij de te bereiken doelen in vastgestelde leerlijnen.

BB in de praktijk

Een opdracht kan gaan over telefoontarieven. Tegenwoordig word je gek gebeld door KPN, UPC en andere aanbieders met prachtige aanbiedingen, maar wie weet wat daarvan waar is? Daarom deze opdracht om te onderzoeken welke abonnementsvormen er zijn, wat die kosten, en die te vergelijken om te komen tot een weloverwogen keuze van een bepaalde abonnementsvorm (of niet natuurlijk). Plaats je deze opdracht in BB dan kun je direct de link naar de KPN toevoegen en cursisten kunnen ermee aan het werk. Ook thuis!

Een andere toepassing die ik zo voor me zag, was het inleveren van schrijf-opdrachten. Als ik een brief of een ander schrijfproduct van een cursist nakijk, verbeter ik het nooit zomaar, maar ik zet er een code bij.

Bijvoorbeeld 1 betekent er staat iets te veel, 2 er staat iets te weinig, 3 verkeerde woordvolgorde, s voor spelfout enzovoort. Het is natuurlijk mooi als je er dan ook uitleg aan toe kunt voegen, bijvoorbeeld in welke richting de cursist moet zoeken om de fout te verbeteren. Doe je dit op papier, dan is dat een heel karwei en voor iedere cursist moet het opnieuw. 7et je al deze uitleg in BB dan kan de cursist zo doorklikken naar de uitleg. Je kunt ook links toevoegen naar sites waar (schrijf)oefeningen aangeboden worden. Vaste voorzetsels kunnen bijvoorbeeld voor iemand een probleem zijn. Zoek er oefeningen bij (in de rubriek materiaal in de Community Educatie staat al veel oefenmateriaal bij elkaar) of maak de opdrachten zelf en de cursisten kunnen zo online en thuis aan het oefenen. Nog een idee dat aansluit bij burgerschap. Rond de verkiezingen besteed je doorgaans aandacht aan het gaan stemmen: ga je wel, ga je niet en waarom (niet). Vervolgens wil je kijken naar wat de verschillende partijen over belangrijke onderwerpen, bijvoorbeeld onderwijs, te vertellen hebben. Ook hier is heel eenvoudig een opdracht van te maken. Een groepje van drie cursisten zoekt dit uit, bijvoorbeeld vanuit de verkiezingenspecial op Kennisnet en presenteert de uitkomsten aan de groep. Een ander groepje heeft inmiddels uitgezocht hoe een debat eruitziet, hoe je dit met elkaar voert en na de presentatie van de standpunten kan de hele groep met elkaar in debat.

Misschien is het zelfs mogelijk dat weer een ander groepje gemeenteraadsleden of leden van politieke partijen uitnodigt om in de groep hun standpunten uiteen te zetten en met de groep in debat te gaan.

In BB kun je daarvoor al veel materiaal klaarzetten. Een link naar de gemeente, links naar de sites van politieke partijen, naar de stemwijzer, links naar de Eerste en Tweede Kamer, links naar informatie over hoe de verkiezingen in elkaar zitten enzovoort.

Wat mij ook leuk lijkt, is gebruik te maken van allerlei polls die op internet te vinden zijn. Iedere krant heeft er wel een. Zo ook *Netnieuws*. De link ernaartoe kan in BB staan. In Netnieuws vind je iedere week een bewerking van een actueel krantenbericht. Eén bewerking voor beginners en één voor gevorderden, elk voorzien van tien oefeningen op tekst-, zin-, woord- of letterniveau en een stelling waarop lezers kunnen reageren.

Zo'n stelling is een goed begin voor een discussie. Meningsvorming, voor je eigen mening uit durven komen en opkomen voor jezelf zijn belangrijke vaardigheden die je niet genoeg kunt oefenen. Lukt dit niet, dan kan er een opdracht met betrekking tot feiten, meningen en argumenten of samenvatting aan gekoppeld worden. Een groepje kan ook reageren op een stelling met een ingezonden brief naar de redactie. Of door te chatten in een van de kamertjes in *Netnieuws:* praten met andere cursisten ergens in het land. Ook wordt op deze manier het volgen van het nieuws gestimuleerd.

Tot slot een voorbeeld met betrekking tot je weg zoeken. De opdracht is: we gaan een dagje uit naar .... Zoek uit hoe we er komen, hoe laat we weg moeten, enzovoort. Onderdeel hiervan is bijvoorbeeld een kaartje kopen bij de NS. Voeg de link naar oefenen met de kaartjesautomaat van de NS toe en cursisten kunnen zo met elkaar uitzoeken hoe je dat doet, een kaartje kopen, hoe laat en waar te vertrekken, enzovoort. Kortom, er zijn legio mogelijkheden te verzinnen. Werken met Netnieuws, chatten, digitale invuloefeningen, puzzels en dergelijke maken het onderwijs leuker en het werken aan en met de computer werkt vaak stimulerend.

Allemaal moeilijk voor te stellen? Ja, in het begin zal dat zeker zo zijn, maar als je erover gaat nadenken en het gaat proberen, ontdek je de kansen en mogelijkheden om ermee te werken in de onderwijspraktijk.

Voorwaarde is natuurlijk wel dat wij als docenten onze koudwatervrees voor de computer en voor Blackboard overboord zetten. Misschien zijn wij een groter struikelblok dan de cursisten. Mijn eigen ervaring met deze manier van werken is dat cursisten enthousiast aan het werk gaan met een opdracht en dat het leidt tot goede prestaties.

Onder de loep

Wat weten we nog weinig!
Conferentie over laagopgeleide T2-leerders
Danielle Boon/undp-medewerker alfabetisering Oost-Timor

Op 2 en 3 november 2006 vond in Richmond, Virginia (Verenigde Staten) de tweede LESLLA-conferentie plaats. Onderzoekers, praktijkmensen en beleidsmedewerkers uit diverse landen wisselden gegevens uit over tweedetaai- en schriftverwerving door laagopgeleide volwassenen. Hier volgen een paar impressies van een deelnemer aan deze conferentie.

Wat is LESLLA?

LESLLA staat voor Low Educated Second Language and Literacy Aquisition. Het betreft een internationaal forum van onderzoekers die geïnteresseerd zijn in tweedetaal- en schriftverwerving door laagopgeleide volwassenen.

Doel van dit forum is het internationaal uitwisselen van informatie, ervaringen en onderzoeksresultaten over hoe laagopgeleide volwassenen een tweede taal leren en in die taal leren lezen en schrijven. Door die uitwisseling kan sturing worden gegeven aan toekomstig onderzoek op dit terrein. De onderzoeksresultaten kunnen dan weer gebruikt worden in de onderwijspraktijk en bij beleidsontwikkeling.

Oprichting en eerste conferentie in 2005

LESLLA werd opgericht door onderzoekers uit Nederland, Groot-Brittannië, Zweden en de Verenigde Staten. De eerste LESLLA-conferentie werd in 2005 georganiseerd aan de Universiteit van Tilburg. Hier werd geïnventariseerd wat er al aan onderzoek is gedaan over T2- en schriftverwerving door laagopgeleide volwassenen. Ook werd de relatie tussen fonologisch bewustzijn en leren lezen bekeken, en kwam de vraag aan de orde of er bij het leren lezen sprake is van een kritische periode. Verder werd ingegaan op het metalinguïstisch bewustzijn van volwassen analfabeten, en op de rol van het werkgeheugen bij T2-verwerving. Behalve de leerder kwam ook de lespraktijk aan de orde: wat zijn effectieve manieren van lesgeven aan laagopgeleide

volwassenen? En: hoe kun je docenten goed voorbereiden op het begeleiden van laaggeletterde cursisten?

Ook werd het *Common Europtan Framework of Reference* toegelicht, en

werd gekeken welke taalvaardigheidsniveaus binnen deze Europese standaard haalbaar zijn voor laagopgeleide T2-leerders. Ten slotte werd er aandacht besteed aan de mogelijkheden die het werken met portfolio's biedt aan deze doelgroep.

De lezingen van deze conferentie zijn gebundeld en inmiddels verschenen in de *Occasional Series* van LOT, de Landelijke Onderzoeksschool Taalwetenschap. De bundel heet *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition; Proceedings of the Inaugural Symposium - Tilburg 05*, en is samengesteld onder redactie van Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers en Martha Young-Scholten (Newcastle). De teksten uit deze bundel zijn beschikbaar op de LESLLA-website: www.leslla.org

De tweede conferentie in november 2006

Het aanbod van presentaties en het aantal geïnteresseerden bleek dit tweede jaar al groot genoeg voor een uitgebreider conferentieprogramma. Workshops vonden nu in drie parallelsessies plaats. Ook dit keer kwamen zowel onderzoek, praktijk als beleid aan de orde.

Workshops over lopend onderzoek behandelden bijvoorbeeld de invloed van geletterdheid op het verwerven van mondelinge T2-vaardigheid. Of de relatie tussen werkgeheugencapaciteit en het leren van T2-woordenschat enerzijds en het leren lezen en schrijven anderzijds. Of de effecten van individuele cognitieve verschillen bij hoog- en laagopgeleiden op het leren van een tweede taal.

Andere workshops gingen over alfabetiseringspraktijken in de klas, over interactie in klassen met analfabete tweede-taalleerders, over het ontwikkelen van woordherkenningsvaardigheid in een tweede taal, of over consequenties van de communicatieve benadering. Daarnaast werd het immigratie- en integratiebeleid in de Verenigde Staten, Groot-Brittannië en Nederland met elkaar vergeleken.

Leerproblemen?

Een van de praktijkgerichte workshops ging over het vaak onterecht diagnosticeren van leerproblemen. Veel ‘leerproblemen’ van laagopgeleide cursisten in taalcursussen bleken bij nader onderzoek terug te voeren op oorzaken van een heel andere aard. Sommige oudere cursisten hadden bijvoorbeeld bij het lezen van zwarte letters op wit papier moeite de letters ‘stil te houden’. Zo'n ‘leesprobleem’ bleek makkelijk op te lossen met gekleurde transparante overlegbladen. Bij andere cursisten was een ‘spraakgebrek’ geconstateerd omdat ze bepaalde klanken niet uit konden spreken, ook niet na heel veel oefening.

Later bleek dat die klanken in hun eerste taal niet bestonden waardoor ze deze in een andere taal ook niet konden onderscheiden: het is heel moeilijk om een klank te produceren die je niet hoort of herkent als op zichzelf staande klank. Gewaarschuwd werd voor het ‘pathologiseren’ van gewone verschillen in uitspraak.

Van een cursiste die maar geen vooruitgang liet zien, en al verschillende keren de beginnerscursus herhaald had, bleek bij nader onderzoek dat ze voor 80% doof was. Dat was gewoon nog nooit ontdekt en had ze zelf ook nooit geweten...!

Er werden ook hele andere redenen gevonden voor een erg langzame vooruitgang van cursisten. Soms bleek die te wijten aan te lage verwachtingen van hun docent: onderschatting dus. Of aan een gebrek aan differentiatie binnen de lessen, waardoor de groep als geheel op een te laag niveau benaderd werd. En soms speelden culturele verschillen een rol: cursisten die een ander soort onderwijs verwachtten en zich bij allerlei minder traditionele activiteiten afvroegen wanneer de ‘echte les’ zou beginnen.

En meer...

Een andere workshop ging in op het sociaal en cultureel kapitaal van cursisten. Gedoeld werd op de schat aan vaardigheden en kennis die T2-cursisten mee de klas in brengen vanuit hun eigen cultuur, taal en achtergrond. Dat kapitaal helpt hen om leertrajecten succesvol te doorlopen. De vraag werd opgeworpen hoe al die kennis en vaardigheden beter benut kunnen worden in het onderwijs.

Op de tweede dag kwam Noureddine Erradi zijn film *Nieuwkomers in Marokko* ('Ani ismi ina - Newcomers in Morocco') laten zien en nader toelichten. In deze film worden Nederlandse docenten gevolgd die in Marokko aan een inburgeringstraject deelnemen. Dat blijkt nog niet mee te vallen. Een mooie manier om iedereen nog eens te laten overdenken wat nieuwkomers in ons eigen land allemaal doormaken... De film won het *European Quality Label* (een prijs die het Europees Platform voor Onderwijs toekent aan bijzondere Europese projecten op het gebied van volwasseneneducatie), wat ons betreft zeer terecht en wij wachten dan ook met spanning op Erradi's volgende film! Het laatste deel van het conferentieprogramma was ingeruimd voor het opstellen van de LESLLA-agenda voor de toekomst: de punten waaraan de forumleden in ieder geval aandacht zullen besteden in toekomstige activiteiten en onderzoek met betrekking tot de LESLLA-doelgroep. Dat leverde een interessant beeld op.

Toekomstig onderzoek

Als je bekijkt wat we al weten (en wat nog niet) over T2- en schriftverwerving door laagopgeleide volwassenen, kom je al snel tot de conclusie dat er nog vrij weinig bekend is en de meeste vragen nog openliggen. De onderzoekers die zich in Richmond verzameld hadden, kwamen in een brainstorm binnen de kortste keren op een lange lijst met nog onbeantwoorde vragen, zoals:

- Hoe verwerken laag- of ongeletterde volwassenen schrift en hoe benaderen zij teksten in een tweede taal?
- Hoe groot moet de mondelinge taalvaardigheid in een tweede taal zijn om het decoderen van geschreven T2 te kunnen ondersteunen?
- Welk drempelniveau van geletterdheid in de eerste taal is effectief bij het leren van een tweede taal?
- Hoe vindt T2-verwerving plaats bij on- en laaggeletterden in hun eigen cultuur?
- Hoe staat het met metalinguïstisch bewustzijn bij ongeletterde sprekers van meerdere talen?
- Welke schriftsystemen zijn makkelijk/moeilijk te leren door welke groepen?
- Hoe faciliteert of frustreert het spellingsysteem van bepaalde talen het leerproces?

Op al deze vragen (en meer) zijn binnen de wetenschap nog geen afdoende antwoorden gegeven. Op **www.leslla.org** vind je binnenkort de onderzoeksvragen die volgens de conferentiedeelnemers prioriteit hebben binnen toekomstige onderzoeks-projecten.

Tot slot...

Deelnemen aan deze conferentie was heel inspirerend. Wanneer krijg je de kans om een kijkje te nemen in de T2-keuken van andere landen? Om met koks uit die keukens informatie uit te wisselen over beleidskeuzes, lespraktijken en onderzoeksprojecten? We blijken een hoop van elkaar te kunnen leren en LESLLA maakt dat mogelijk. LESLLA's uitdaging voor de toekomst is, naar mijn mening, het verder versterken van de link tussen onderzoeks-resultaten enerzijds en beleid en praktijk anderzijds. Hoe kunnen we de groeiende wetenschappelijke kennis over het T2- en schriftverwervingsproces van laagopgeleiden optimaal inzetten in het onderwijs en de beleidsontwikkeling ten aanzien van deze groep?

Werk in utvoering

Op klassenbezoek in Virginia
Susanna Strube/Leiden

Eind oktober bezocht Susanna Strube, toen ze voor de LESLLA-conferentie in de Verenigde Staten was, twee centra voor basiseducatie in Virginia. In deze bijdrage vertelt zij wat ze zoal zag en hoorde in de NT2-klassen voor laagopgeleide leerders van het Engels als tweede taal.

Eind oktober ging ik naar de Verenigde Staten om deel te nemen aan een conferentie over laagopgeleide tweede-taalleerders, de tweede LESLLA-conferentie

(zie ook het artikel van Danielle Boon, elders in dit nummer). De conferentie werd dit jaar georganiseerd door het Virginia Adult Resource Center in samenwerking met de Virginia Commonwealth University in de historische hoofdstad van Virginia, Richmond. Ik was gelukkig ook in de gelegenheid om twee scholen, waar Engels als tweede taal en alfabetisering gegeven wordt, te bezoeken. Beide scholen hebben een goede reputatie, maar zijn verschillend georganiseerd.

Arlington

De eerste school die ik bezocht was REEP in Arlington, een district aan de Potomac tegenover de hoofdstad Washington D.C. REEP staat voor ARlington Education Employment Program en richt zich zowel op scholing van Engels als tweede taal als op werk. In 1976 opende de school voor het eerst haar deuren. Toen was het programma alleen gericht op Indo-Chinese vluchtelingen. Nu is REEP een school voor alle buitenlanders die

Engels willen leren.

De cursussen zijn vooral bestemd voor de inwoners van Arlington. De school wordt door verschillende overheidsinstanties en met donaties gesubsidieerd. Daarnaast betalen de cursisten ook schoolgeld. Die kosten kunnen variëren van $ 30 (± € 23) voor niet-intensieve cursussen van 40 uur tot $ 230 (± € 175) voor een intensieve cursus van 180 uur (15 uur per week voor 12 weken). Beurzen van $ 35 (± € 27) zijn beschikbaar voor ouders met kinderen op openbare scholen in Arlington.

Cursisten die buiten Arlington wonen en werken mogen ook deelnemen aan deze cursussen, maar betalen meer. Per jaar staan rond de 6000 cursisten bij REEP ingeschreven.

Cursisten

Net zoals in de ROC's in Nederland komen de cursisten uit de hele wereld. Ze zijn tussen de 18 en plusminus 60 jaar en hebben een vooropleiding in eigen land variërend van geen enkele scholing tot meer dan 16 jaar onderwijs. Van de cursisten in het REEP-programma is ongeveer 25% analfabeet en/of beginnende tweede-taalleerder. Meer dan 80% heeft een baan en volgt de cursus in de vrije tijd. De meeste cursisten die ik heb ontmoet, waren afkomstig uit Mexico en Spaanssprekende landen in Zuid-Amerika.

Leertraject

De REEP-school verzorgt vaste trajecten met vastgestelde doelen. Er zijn verschillende cursussen van intensief (10-15 lesuren per week) tot niet intensief (2 uur per week) op zes locaties. De inschrijving (en betaling) is telkens per cursus. Dit betekent dat een intensief traject van een jaar rond de $ 767 (□ € 587) kan kosten. Het leerprogramma richt zich voornamelijk op het opbouwen of versterken van algemene leesvaardigheid, lezen op het werk, schrijven (vooral het invullen van formulieren) en gespreksvaardigheid. Hierbij wordt ook veel aandacht aan ‘life skills’ of competenties gegeven. Kenmerkend voor de intensieve programma's zijn de zogeheten ‘pull-out’-lessen. Aan deze lessen nemen telkens twee tot vier cursisten deel voor extra ondersteuning bij het leren, vooral de schriftelijke vaardigheden.

Docenten

Zeer opvallend is de grote inzet en steun van vrijwilligers als volwaardige leerkrachten. Voordat iemand les mag gaan geven moet eerst een training gevolgd worden van gemiddeld 7 tot 12 lessen. Ook moet een vrijwilliger zich voor minstens

een jaar aan de school verbinden. In het trainingsprogramma worden algemene onderwerpen behandeld zoals de volwassen leerder, les geven aan volwassenen, laagopgeleiden en plaatsing in een programma.

Daarnaast komen ook specifieke onderwerpen aan de orde zoals leren lezen en schrijven, strategieën voor het spreken en luisteren en de lesopbouw. Wie zijn deze vrijwilligers? Uit de gesprekken met enkele vrijwilligers kwam het volgende beeld naar voren. Vaak zijn het gepensioneerden, soms gaat het om mensen die zelf nog geen werk hebben of die nieuw zijn in de omgeving. Over het algemeen zijn ze bovengemiddeld opgeleid, vaak zelfs universitair geschoold, meestal zijn het vrouwen en over het algemeen zijn ze zeer toegewijd. Soms leidt dit vrijwilligerswerk ook tot vast betaald werk binnen het vakgebied.

Bij REEP worden alle 'pull-out'-lessen gegeven door vrijwilligers die volledig verantwoordelijk zijn voor het programma en de voortgang van de cursisten.

Charlottesville

De tweede school lag in het prachtige heuvellandschap ten noordwesten van Richmond in het stadje Charlottesville. De school in Charlottesville (Literacy Volunteers of Charlottesville/Albermarle) vraagt - in tegenstelling tot REEP - geen eigen bijdrage van cursisten. Fondsen worden verkregen door donaties van corporaties, de plaatselijke gemeenschap en de staat. Al vanaf 1983 wordt op deze school gratis individueel lesgegeven aan volwassenen die aan hun schriftelijke en mondelinge taalbeheersing willen werken met als doel hun positie op de arbeidsmarkt te verbeteren.

Cursisten in Virginia

Er wordt aan meer dan 200 cursisten per jaar lesgegeven. De leerkrachten zijn allemaal getrainde vrijwilligers.

Cursisten

De cursisten in deze school zijn qua achtergrond vergelijkbaar met die in Arlington: laagopgeleid, vooral afkomstig uit Midden- en Latijns-Amerika, variërend in leeftijd en doorgaans met een baan.

Leertraject

Omdat de lessen allemaal individueel zijn, richt iedere docent in de school van Charlottesville zich op de wensen van de betreffende cursist. Een les duurt twee tot drie uur per keer met twee tot drie lessen per week, afhankelijk van de wensen van de cursist en de beschikbare tijd van de docent. Per les wordt de tijd verdeeld tussen werk achter de computer en les met de docent.

Docent en cursist worden eerst gescreend om te zorgen dat ze zo goed mogelijk bij elkaar passen.

Docenten

De docenten hier zijn, zoals gezegd, vrijwilligers. Ook hier moet eerst een training gevolgd worden en moet een vrijwilliger zich minstens een jaar beschikbaar stellen om les te geven.

Ook hier zijn de meeste vrijwilligers relatief goed opgeleid en vaak al wat ouder. Van de docenten die ik gesproken heb, was er één een gepensioneerde advocaat terwijl de ander lerares was geweest.

Een kijkje in de les in Arlington

Op de REEP-school in Arlington mocht ik een kijkje nemen in de klas. De klas was, zo werd mij verteld, een intensieve beginnersgroep alfabetisering. De groep bestond hoofdzakelijk uit Spaanssprekende cursisten. Het niveau lag veel hoger dan wat ik hier in Nederland gewend was van een beginnersgroep alfabetisering NT2. Je zou de groep van REEP kunnen vergelijken met cursisten van een KSE 1 en 2- niveau in Nederland. Twee keer gedurende de ochtend dat ik er was, werden er cursisten uit de les gehaald voor een zogenaamde ‘pull-out’-les van een half uur.

Het leslokaal zag er uit zoals vele leslokalen in Nederland: een schoolbord, allerlei posters, lesattributen en verschillende kaarten aan de muur. Boven het bord hing het alfabet met de hoofdletters en kleine letters. Er was ook een televisie met videomogelijkheid. Die ochtend zaten er 23 cursisten verspreid over zes tafels.

Dictee

Toen ik binnenkwam, was de docent net met de afronding van een dictee bezig. Dit was haar dictee: *Yesterday was October 29, 2006. Today is October 30, 2006. Tomorrow will be October 31, 2006*.

Ter afronding en controle stelde zij enkele vragen zoals: hoeveel zinnen

zijn er? Wat komt aan het eind van de zin? Eindigen jullie zinnen met een punt? Welke woorden beginnen met een hoofdletter? Waarom? Beginnen jullie zinnen met een hoofdletter?

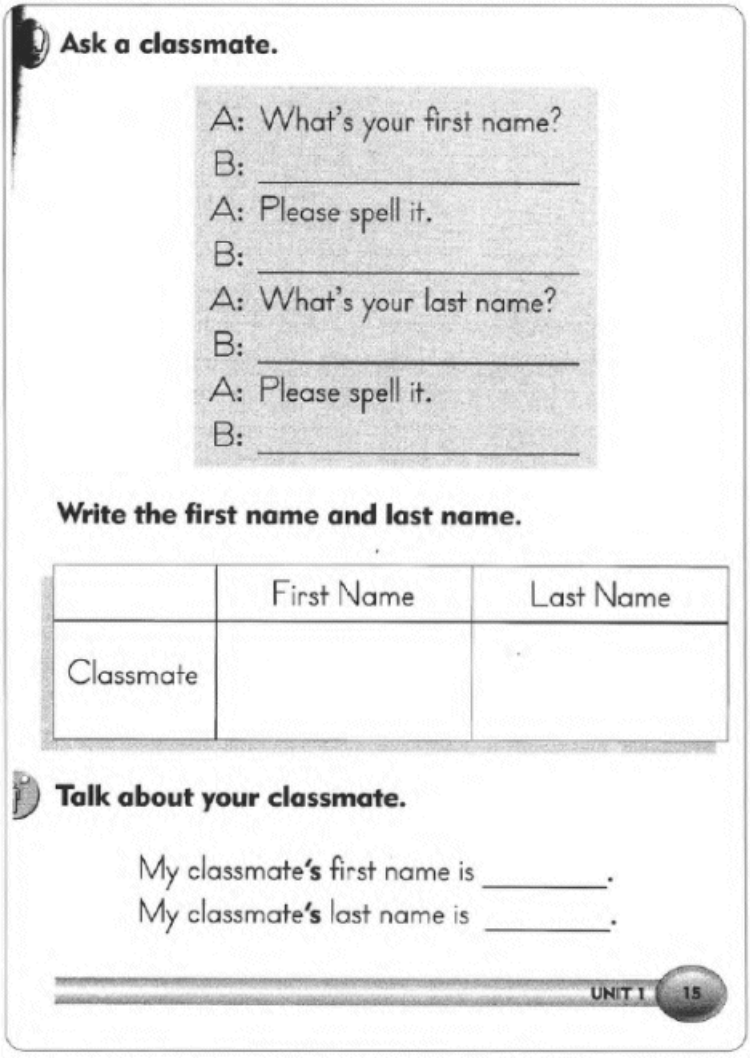
Klopt de informatie van de zinnen?

Vervolgens vroeg de docent of drie cursisten de zinnen op het bord wilden schrijven. Weer werden dezelfde algemene vragen gesteld. Een paar cursisten werd gevraagd om een paar woorden te spellen. De docent ging overigens niet rond om de zinnen die de cursisten opgeschreven hadden te controleren. In plaats daarvan vroeg zij ettelijke malen: *zijn jouw zinnen goed?*

Waarop de cursisten volmondig ant-woordden: *ja*! Het lesgeven was nogal frontaal vond ik en er werden weinig individuele beurten gegeven. De cursisten riepen vaak door elkaar het antwoord wanneer de docent een vraag stelde. De sfeer was wel erg ontspannen en spontaan.

Do you work?

Later in de les werd er gewerkt aan een spreekoefening met als openingsvraag: *do you work?* en met de mogelijkheid voor de cursisten om met een kort of lang antwoord te reageren. Dat wil zeggen: het korte antwoord bestond uit *yes* of *no,* het lange antwoord uit



Ask a classmate.

A: What's your first name?
B: _____
A: Please spell it.
B: _____
A: What's your last name?
B: _____
A: Please spell it.
B: _____

Write the first name and last name.

	First Name	Last Name
Classmate		

Talk about your classmate.

My classmate**'s** first name is _____.
My classmate**'s** last name is _____.

UNIT 1 15

Fragment uit ESL Literacy *(Yvonne Wong Nishio, uitgever: Longman)*.

Eerst oefenden de cursisten de vragen en antwoorden met hun tafelgenoten en vervolgens met de andere cursisten. Daarbij moesten ze ook de naam van de cursist en het gegeven antwoord opschrijven. Blijkbaar gaf deze oefening

geen probleem. De cursisten gingen vlot aan het werk. De docent mengde zich niet in de oefening en controleerde ook niet wat de cursisten opschreven. Zij volgde wat er gebeurde vanaf haar tafel. Herhaaldelijk vroeg ze aan de cursisten: wat heb je bovenaan de bladzijde geschreven? Hoeveel namen heb je op je papier? Als laatste werd de oefening uitgebreid met een oefening over de derde persoon, door een derde cursist mee te laten doen aan de oefening. Dat werd aan het slot ook door drie cursisten voorgedaan voor de klas. Dat ging als volgt:

A: *Do you work?*
B: (geeft antwoord)
C: (vraagt aan A) *Does he/she work?*
A: (geeft antwoord)

De docent praatte veel over de vorm van de taal zonder in te gaan op grammaticale details. Ik had overigens de indruk dat de mondelinge beheersing van het Engels van de groep veel hoger lag dan dat wat hier geoefend werd.

De ‘pull-out’-klas

Gedurende de les die ik bijwoonde, werd er twee maal een ‘pull-out’-les gehouden van een half uur. De docent was een vrijwilligster met veel ervaring in alfabetisering in Afrika. De nadruk in de lessen die zij gaf lag voornamelijk op de technische aspecten van alfabetisering: klank-lellerkoppeling, lezen en schrijven. In een van de lessen werden bijvoorbeeld enkele medeklinkers besproken die in het Engels met meerdere letters geschreven worden zoals *-ng*, *sh-* and *-ck*. Als huiswerk kregen de cursisten een invuloefening mee die hierop gebaseerd was. De les werd afgesloten met een traktatie. Een mandje met minirepen ging rond. Ik vroeg de docent of er die dag iets speciaals was. Dat bleek niet zo te zijn. Na iedere ‘pull-out’-les worden de cursisten getrakteerd om hen te stimuleren naar de les te komen en ze een positief gevoel te geven over de lessen. Dat zie ik bij ons in Nederland nog niet gebeuren.

In de tweede ‘pull-out’-groep werd gericht gewerkt aan de uitspraak van /v/ en /f/ met gebruik van speciale kleine spiegels. Om het verschil in uitspraak duidelijk te maken werd ook gebruikgemaakt van de moedertaal van de cursisten, Spaans. Verder werd er geoefend met het alfabet en de klanken van de letters. Als huiswerk moesten de cursisten voor iedere letter van het alfabet een woord opschrijven. Aan het eind van de les ging weer het mandje met snoep rond.

Ten slotte

Zo'n kijkje in de les is natuurlijk maar een momentopname. Bij het napraten met enkele docenten vroeg ik ook naar het lesprogramma en het lesmateriaal. Wat ik gezien heb was voornamelijk gericht op het leren lezen en schrijven, waarbij de mondelinge vaardigheden vooral als ondersteuning fungeerden. In vergelijking met de methodes die hier in Nederland zijn ontwikkeld voor de schriftelijke vaardigheden (*7/43*, *Alfa-flex* en *Alfa*) was het materiaal in Virginia creatiever in werkvormen en speelser in de presentatie (lay-out). Maar wat mij het meest opviel was het ontbreken van een bepaalde methode als rode draad voor het programma, zoals in Nederland gebruikelijk is. Er wordt van alles ingezet om maar het algemene doel te bereiken. De docent is dus kennelijk de rode draad. De docenten van REEP leken zeer goed voorbereid op hun taak. Maar wat alfabetiseringsdocenten in Nederland en de Verenigde Staten gemeen hebben, is hun enthousiasme en gedrevenheid.

Dat is waarschijnlijk inherent aan het vak.

Signalementen

Kom verder!

Kom *verder!* is *de eerste* complete methode voor het vak Kennis van de Nederlandse Samenleving, KNS. Het is bestemd voor alle oud- en nieuwkomers die het inburgeringsexamen onder de Wet Inburgering gaan doen en is geschikt voor NT2 lees- en gespreksvaardigheid van niveau A1 naar A2.

De leergang bestaat uit een cursistenboek met 2 cd's en een woordenlijst in Het Engels,Turks en Arabisch. Het cursusboek bevat 20 lessen, waarin het leven van Monica da Gama centraal staat. Monica is een 35-jarige Braziliaanse die getrouwd is met een Nederlander. Zij neemt de cursisten een heel schooljaar lang mee langs allerlei situaties die voor iedere volwassene duidelijk herkenbaar zijn: ze brengt de kinderen naar school, ze bezoekt haar schoonvader, ze wordt gebeld en opent haar post. Vanuit haar eigen dagelijkse leven laat Monica de cursisten zien hoe in Nederland wordt omgegaan met zaken als werken, ziekte, belastingen, voetbal, politiek en geschiedenis.

De cd's bevatten de geluidsweergave van alle gesprekken. Daarnaast is er een docentenboek met de antwoorden op de vragen en meer informatie over de eindtermen van het vak KNS en een proefexamen. Het laatste nieuws over KNS is te vinden op: www.komverder.nl.

AD BAKKER, KOM VERDER! EXAMENBOEK KENNIS VAN DE NEDERLANDSE SAMENLEVING

ISBN 90 8506 1857 (2006) UITGEVERIJ BOOM.

LESLLA-conferentie 2007

Vrijdag en zaterdag 14 en 15 september 2007 wordt in Newcastle upon Tyne (Engeland) het derde LESLLA-symposium gehouden. Zoals u elders in dit blad uitvoeriger kunt lezen staan de letters LESLLA voor Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. Het is een internationaal symposium voor onderzoekers, onderwijsdeskundigen, docenten en beleidsmakers op het terrein van laagopgeleide en analfabete tweede-taalleerders. De drie aspecten van LESLLA, onderzoek, onderwijs en beleid, komen terug in verschillende bijeenkomsten. Vrijdag is aan

onderzoek gewijd, zaterdag aan onderwijs en beleid in de verschillende deelnemende landen. Er zal waarschijnlijk ook een bezoek aan een Engelse instelling voor volwasseneneducatie in het programma opgenomen worden.

Het symposium is relevant voor iedereen die geïnteresseerd is in theorievorming, onderwijsbeleid en toelatingsbeleid en daarbij over de nationale grenzen heen wil kijken. Het is beslist geen gelegenheid waar men praktische ideeën opdoet en zeker geen vorm van doelgerichte bijscholing. Het is wel een ontmoetingsplaats van mensen die vanuit verschillende invalshoeken naar dezelfde groep laagopgeleide leerders kijken en het is bijzonder inspirerend voor wie zijn blik wil verruimen. De voertaal is Engels. Informatie via www.leslla.org of bij Jeanne Kurvers (j.j.kurvers@uvt.nl) *en Ineke van de* Craats (i.v.d.craats@let.ru.nl). Het definitieve programma zal vanaf mei beschikbaar zijn op de website van LESLLA.

LESLLA-conferentieboek 2005

De artikelen van het eerste LESLLA-symposium in Tilburg zijn inmiddels in IrDoekvorm verschenen. Er zijn nog enkele exemplaren van het boek voorradig (à € 22,50); te bestellen door een mailtje te sturen naar Ineke van de Craats (zie onder). Losse hoofdstukken kunnen ook gedownload worden via de website van de LOT, de Landelijke Onderzoeksschool Taalwetenschap: http://lotos.library.uu.nl/index.html. Via die website kunnen ook nieuwe, gedrukte exemplaren besteld worden. In de loop van 2007 zal ook een bundel met bijdragen aan het tweede symposium in Richmond verschijnen.

INEKE VAN DE CRAATS, JEANNE KURVERS & MARTHA YOUNG-SCHOLTEN (EDS.) (2006). LOW EDUCATED SECOND LANGUAGE AND LITERACY ACQUISITION. PROCEEDINGS OF THE INAUGURAL SYMPOSIUM - TILBURG 05. UTRECHT: LOT OCCASIONAL SERIES 6. ISBN 10: 90 78328 07 × INFORMATIE: L.V.D.CRAATS@LET.RU.NL

[Nummer 2]

Uit het veld

Leesplezier
Transparante leesteksten maken voor een Alfa NT2-groep
Dirk Eggermont/Karel de Grote hogeschool, Antwerpen

Hoe breng je alfacursisten ertoe voor hun plezier te gaan lezen? Dirk Eggermont, die zelf jarenlang in Gent in de basiseducatie werkzaam was binnen NT1 en Alfa-NT2, legde zich erop toe teksten transparanter te maken voor beginnende lezers. Hoe hij dat doet en vooral wat hij daar allemaal voor doet, zet hij in deze bijdrage uiteen.

Als je als lesgever zelf een verwoed alleslezer bent en een trouw bezoeker van de plaatselijke bibliotheek, dan wil je dit gedrag ook graag overbrengen op de weinig geschoolde alfacursisten uit de alfaklas. Als weldenkende papa probeerde je dat bovendien ook te doen voor je eigen kinderen: urenlang bij hun bedjes sprookjes en oude volkslegendes vertellen, hen meetronen naar de jeugdbibliotheek, samen met hen zoeken naar hun favoriete knaagdier in het 'ontdek'-boekje *Hide, hamster, hide!*. Elk jaar branden we nog steeds kaarsen voor de heilige J.K. Rowling, die met haar Harry Potter-romans mijn zoontje eindelijk tot meer lezen stimuleerde.

Vooraf probeer ik voor de welwillende lezer en voor mezelf even een aantal vragen te formuleren:

1 Hoe kun je de cursisten begeleiden om meer toegang te krijgen tot de wereld van schriftelijke, zeg maar narratieve teksten?
2 Hoe kun je de cursisten meer stimuleren tot leesplezier?
3 Hoe breng je de cursisten tot meer 'leeskilometers'?

Allemaal vragen die ik hier zal proberen te beantwoorden.

Hitchcock in de alfa-taalklas

Voor een goed begrip van deze problematiek moet ik noodzakelijkerwijs eens over het muurtje loeren en het probleem vanuit verschillende invalshoeken bekijken. Ik heb dit altijd al een gezonde houding gevonden, eens verder kijken dan je eigen opleiding.

Vanuit NT2 weet ik dat je het begrip van een leestekst het best kan ondersteunen via een goede tekstintroductie. Ik verwijs hier graag naar het ABCD-model[1] bij de opbouw van een NT2-les. Bij de A- of introductiefase heb je inderdaad opdrachten die de lees- of luistertekst uitgebreid presenteren of introduceren bij de laaggeschoolde cursisten, die vaak weinig inlevingsvermogen hebben, en die bovendien niet veel kunnen bogen op ervaring in de wereld van pen en papier en zich ook niet kunnen beroepen op leer- en studievaardigheden.

Dit kan vanuit een klassiek, communicatief klasgesprek. In een dergelijke dialoog met de cursisten probeer je hen te boeien voor het te introduceren onderwerp. Daarbij peil je ook hun ervaringen met die materie. Belangrijk voor deze fase is dat men als docent voldoende gerichte vragen stelt. Die kunnen immers een heleboel informatie opleveren.

Je kunt ook uitgebreid gebruik maken van visuele ondersteuning: foto's, afbeeldingen, concreet materiaal om de tekst of het verhaal te illustreren.

Voorbeelden hierbij zijn het gebruik van de ‘Photo Cue Cards’ of ‘Color Cards’. Een stukje video of dvd kan

natuurlijk ook. In een cursus als ‘Bonte Was’ maakt men bijvoorbeeld ook handig gebruik van een soapserie op cd-rom om de cursisten bij de opdrachten of taken te betrekken.

Straks spring ik nog eens over een ander muurtje en bekijk ik de teksten vanuit de NT1-invalshoek. Dan zal ik het hebben over hoe Frank Smith[2] vanuit de psycholinguïstiek te werk ging bij het opstellen van transparante leesteksten, zoals die voor moedertaalsprekers in de NT1-groepen.

Maar je kunt ook auditieve ondersteuning bieden bij de tekst. Handelingen of bepaalde gebeurtenissen in de tekst kunnen worden geïllustreerd via passende geluiden; het is dan ook handig om een bepaalde sfeer te scheppen via een bepaald soort muziek of achtergrondgeluid.

Je maakt dus een soort ‘soundtrack’, zoals bij een film of een hoorspel. Wie denkt er niet aan vakantie, wanneer men luistert naar het geluid van krijsende meeuwen, joelende kinderen op het strand, rollende aanspoelende golven en een door het mulle zand ploegende ijsventer die zijn koopwaar luidkeels aan de man brengt?

Naast sfeer biedt een dergelijk procédé de mogelijkheid tot semantisering van meer abstracte begrippen zoals gevoelens of belevingen. Een leuk voorbeeld zijn de geluiden om de atmosfeer in een ‘thriller’ te suggereren: het geheimzinnige geluid van een gong, de ijselijke kreet van een mogelijk slachtoffer... Hitchcock grijnst tevreden vanachter één of andere duistere straathoek!

Als je jouw cursisten een beetje wilt laten wennen aan het werken met geluiden in de klas, dan zijn de ‘Listening Comprehension Skills - indoor/outdoor sounds’ een goede introductie. Dit lesmateriaal bestaat niet alleen uit geluidsmateriaal, maar ook uit passende foto's, zodanig dat je gemakkelijk oefeningen kunt verzinnen, zoals: ‘Bij welke foto hoort dit geluid? Wie zie je op die foto?’ Het is dus een soort geluidenbingo.

En je kunt nog meer zintuigen activeren bij de tekstintroductie. Zo breng je bijvoorbeeld concrete voorwerpen mee naar de taalklas. Dan kun je de cursisten bijvoorbeeld geblinddoekt laten voelen of ruiken. Het is eens een andere, interactieve manier om tekstonderwerpen te introduceren in je les.

Kinderachtig en weinig functioneel?

Als je denkt aan fictieve teksten (verhalen, korte eenvoudige leesboekjes of zelfs sprookjes), dan zijn er misschien mensen die vinden dat dergelijke teksten voor de alfa-NT2-cursist vaak te kinderachtig overkomen.

Misschien moet je eens kijken naar de kenmerken van de doelgroep, de beginsituatie van je cursisten. In de alfaklas zitten veel vrouwen of ook mannen met kleine kinderen, of zelfs oma's en opa's

met kleinkinderen, voor wie eenvoudige kinderverhalen herkenbaar zijn. Het doet hen denken aan de verhaaltjes die zij via hun ouders of via de andere kinderen op het dorpsplein hoorden: over de wijze Nasreddin Hoca, over de al even slimme rechter Djha uit Marokko, of de spin Anansi.[3] Steeds is het verhaal spannend of voorzien van een fijne 'pointe', iets om reikhalzend naar toe te lezen. En zij willen ook hun schoolgaande kinderen helpen, en 'leeskilometers' maken om niet te blijven stagneren in hun leesproces. Zo voorkomt leesplezier dat beginnende lezers, zowel groot als klein, te veel blijven spellen, of te voorspellend blijven lezen. Binnen het dagelijks bezig zijn met de opvoeding van de kinderen spelen allerlei schoolse activiteiten in samenwerking met het kind een grote rol. Samen naar de bibliotheek, boekjes bekijken, verhalen voorlezen of vertellen, allemaal zaken die alfacursisten graag willen kunnen.

Andere mensen vragen zich wel eens af: 'Zijn narratieve teksten eigenlijk wel functioneel voor alfacursisten?' Als men de doelen uit het opleidingsprofiel of uit het leerplan Alfa-NT2 1.1. te letterlijk zou nemen, kan men daarop alleen maar een negatief antwoorden. Dit doel treft men pas aan in het opleidingsprofiel voor Alfa-NT2 1.2, namelijk in module 13[4]. Daar heet het: 'De cursist kan op beschrijvende wijze relevante gegevens selecteren uit narratieve

teksten, zoals een verslag.' Bij de indicatieve voorbeelden vindt men tekstsoorten terug als een kort verhaal, een artikel in een cursistenblad of uit *Wabliej*.[5] Gelukkig kun je al veel vroeger in de alfaklas werken aan een dergelijk leesdoel.

De narratieve teksten hebben als voornaamste ondersteunende functie bij module 5 het leveren van de nodige 'leeskilometers' aan de alfacursisten. Daarom voegt men kleine verhaaltjes toe aan bijvoorbeeld de cursus *7/43 Extra* (Indiflex). Leesmateriaal als *Beter lezen,* of het vervolg *Verder lezen,* illustreert deze functie op een voortreffelijke manier, het zijn korte verhaaltjes, geschreven door ervaren lesgevers, aantrekkelijk gepresenteerd, zoals vele volksverhalen ook voorzien van een leuke 'pointe'. En bovendien herkenbaar 'uit het leven gegrepen' van de laaggeschoolde cursist.

Die teksten presenteer je uiteraard ook naast inderdaad meer functionele activiteiten, zoals het zoeken naar relevante gegevens in een woningadvertentie, of het invullen van personalia in een authentiek formulier. Dat zijn pas vervelende maar noodzakelijke taken die eerder in de wereld van de volwassenen thuishoren!

Wat men in geen enkel geval mag vergeten is het element 'leesplezier'.

Jammer dat dit element bijna altijd over het hoofd gezien wordt door de makers van opleidingsprofielen of leerplannen. Mag leren of lezen nu eens nooit 'plezierig' zijn? Net zoals de leerkrachten uit het basisonderwijs dat doen voor hun leerlingen, of zoals ouders voor hun opgroeiende kinderen, moeten docenten uit de basiseducatie een poging doen om hun alfacursisten het nodige leesgenot te laten ervaren, het gevoel dat je met een boekje even weg kunt dromen uit de dagelijkse realiteit, of dat je juist kunt nadenken over de problemen uit je dagelijkse omgeving of ruimer nog, uit de steeds voortrazende moderne maatschappij. Uit een boek put je dus net zo goed de nodige dosis 'escapisme' als de al even noodzakelijke hoeveelheid 'maatschappelijk bewustzijn'.

De aanwezigheid van een leesbibliotheek of eenvoudigweg een leeshoek in een cafetaria van een Centrum Basiseducatie bewijst genoeg hoe graag alfacursisten neuzen in een eenvoudig leesboekje of in de krant. Ze willen graag deel uitmaken van de 'wereld van het geschreven woord', net zoals zij graag kennismaken met de wereld van de multimedia en de computer. Internet, chatten en sms'jes zijn bijna onbereikbare statussymbolen in de ogen van de lageropgeleiden.

Het werken met transparante teksten in drie stappen

Het volgende stappenplan is gebaseerd op materiaal dat twee collega's uit CBE Gent, Carine Thys en Klaar Storme, en ik vanaf 1995 maakten in het kader van onze

‘praktijkmodule’ binnen de opleiding Alfa-NT2, de eerste, zogenaamde experimentele bijscholing van het VOCB. Ons uitgangspunt werd ook gevormd door bevindingen en ervaringen uit een andere opleiding, namelijk NT1: contactsessies met onder meer Dominiek Sandra[6], waarin verwezen werd naar Smith en de globaalmethode. We hebben dan de suggesties van Sandra en Smith wat omgebogen naar Alfa-NT2. Zo hebben we heel wat tussenstappen in de procedure voorzien, want Alfa-NT2-cursisten hebben in tegenstelling tot hun NT1-collega's meer ondersteuning nodig op het gebied van woordenschat, taalstructuren en tekstbegrip.

Als eerste voorbeeld neem ik het zelfgemaakte leesmateriaal, gebaseerd op enkele ‘Color Card’-fotosequenties, de bekende rode fotodozen waarin opeenvolgende fotoreeksen zitten van bijvoorbeeld 4, 6 of 8 fotosequenties.

Grosso modo zijn er drie fasen of stappen in het werken met transparante teksten:

1 Eerst de voorkennis oproepen via een klasgesprek of via audiovisuele ondersteuning.
2 Kijken en luisteren: via beeld en geluid voorspellen de cursisten de tekst; zij maken eigenlijk een hypothese over het verloop van het verhaal.
3 Het eigenlijke (mee)lezen: de cursisten

kijken na of hun voorspelling of hypothese wel klopt.

Voor de geïnteresseerden die dit echt eens willen toepassen in de klas, maak ik nog even een iets meer gedetailleerde lijst:

- Eerst wordt er mondeling gewerkt rond de fotosequenties, die samen een verhaal vormen.
- Een aantal moeilijk te lezen woorden wordt eruit gelicht en gepresenteerd als functionele woordbeelden op strookjes.
- Als verwerkingsopdracht kan er bijvoorbeeld een bingo met de woordbeelden gespeeld worden.
- Er wordt apart naar de ondersteunende geluiden bij het verhaal geluisterd op de meelees-cd of cassette.
- Daarna luisteren de cursisten naar het verhaal op een 'normaal' leestempo, voor een voldoende tekstbegrip.
- Vervolgens kunnen ze meelezen met het verhaal op een 'trager' leestempo.
- Er wordt meegelezen of voorgelezen aan elkaar in kleine groepjes.
- De cursisten krijgen het audiomateriaal mee naar huis om nog eens te beluisteren of mee te lezen.
- Als toepassing in een nieuwe situatie kunnen de cursisten achteraf in de klas nog een bord- of ervaringstekst maken via 'verwant' visueel of auditief materiaal.

Tot slot wil ik nog even zeggen dat je transparante teksten kunt maken voor een heel divers publiek van analfabeten of zwak gealfabetiseerden. Met de 'Photo Cue Cards' kan je uiterst eenvoudige tekstjes samenstellen, bestaande uit een tiental korte zinnetjes. Dat kan al gebruikt worden in een beginnende alfagroep, dus als de mensen nog worstelen met de basiswoordjes van *7/43*.

Lezen is heerlijk.

Het kan heerlijk wezen
Om een boek te lezen:
Boom - roos - vis - vuur
En een boek is niet duur.

Hier op bladzij tachtig
Is mijn boek zo prachtig,
Want daar gaat een wit konijn
Naar zijn oma met de trein.

En op bladzij honderd:
Pispot omgedonderd.
Ha, wat moet ik lachen, man.
Krijg er bijna buikpijn van.

Maar bij bladzij zeven
Huil ik altijd even,
Want daar gaat een kikker dood
Ergens in een boerensloot.

(*Uit:* Kijken met je ogen dicht. *Westbroek: Harlekijn, 1984)*

En we eindigen met: poëzie!

Ik zou dit artikel niet beter kunnen afsluiten dan met een gedicht van Willem Wilmink. Ik heb het wel eens gebruikt in de les. Na enige uitleg konden de cursisten er wel om glimlachen, en ik zag ook dat sommigen zich ontroerd in de verzen konden herkennen. Ik laat jullie dan maar meegenieten en ik kan iedereen alleen maar verder veel leesplezier toewensen.

Eindnoten:

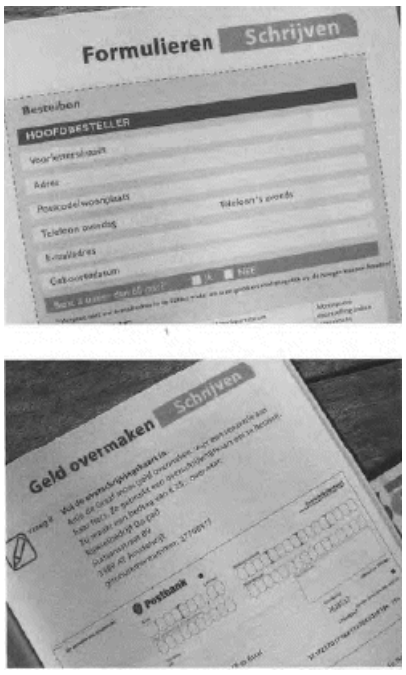
1 Neuner, G., M. Kruger & U. Grewer (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht,* Berlijn: Langenscheidt.
2 Smith, F. (1994). *Understanding Reading: a psycholinguistic analysis of reading an learning to read,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
3 Zie ook: Kurvers, J. (2004). *Waar de vrouwen vandaan komen*. Oude verhalen voor nieuwe lezers. Bussum: Coutinho; *Suiker en andere verhalen*. Vertellingen van de hoca en dejoha. Utrecht: NCB (1993)
4 De hier genoemde modulen 13 en 5 verwijzen naar de modulering zoals die in Vlaanderen gehanteerd wordt in het Alfa-NT2-leerplan. Zie ook het artikel ‘De modularisering van het Alfa-NT2-aanbod in Vlaanderen’ van Inge Schuurmans in ALFA-*nieuws* nr.4 van 2006, p.14.
5 *Wablieft* is Vlaanderens ‘duidelijkste krant’, speciaal bedoeld voor de basiseducatie in Vlaanderen (uitgegeven door VOCB), zie www.wablieft.be.
6 Prof. dr. Dominiek Sandra is werkzaam aan de Universiteit Antwerpen op het Departement Taalkunde.

Uit het veld

Lees en Schrijf! gelanceerd
Danielle Boon/undp-medewerker alfabetisering Oost-Timor

Werkboek en dvd *Lees en Schrijf!* met de hoofdpersonen uit de tv-serie.

Op 5 maart 2007 woonde ALFA-*nieuws* de première bij van het multimediaprogramma *Lees en Schrijf!* voor laaggeletterden. Dit programma heeft tot doel functioneel analfabeten te motiveren het leren weer op te pakken. De première vond plaats in aanwezigheid van H.K.H. Prinses Laurentien der Nederlanden en staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Marja van Bijsterveldt.
De feestelijke middag werd gepresenteerd door Dieuwertje Blok, die ook een rol als presentatrice heeft in de tv-serie van *Lees en Schrijf!*



Voorbeelden van oefeningen in het werkboek.

Multimediaal

Lees en Schrijf! bestaat uit een tv-serie, een werkboek, een oefenwebsite en een hulptelefoonlijn. De tv-serie heeft twaalf afleveringen waarin steeds een ander thema behandeld wordt: gezondheid, voeding, verkeer, werk, vrije tijd, geldzaken, enzovoort. In elk van de twaalf tv-afleveringen vertelt een ex-laaggeletterde aan Diewertje Blok zijn of haar persoonlijke verhaal. Zo is daar Gerrit Kwakkel (50) die op zijn vijfentwintigste jaar terug naar school ging om te leren lezen en schrijven, vervolgens een opleiding tot verzorger volgde en daarna een baan vond in de zorg. Of Marie Misiedjan (43) die op haar vijfentwintigste uit Suriname naar Nederland kwam en sinds kort goed kan lezen en schrijven. Ze begon een jaar geleden met taalles en volgt inmiddels ook computerlessen. Of Lien van der Hoeven (63) die op haar zestigste terug naar school ging om beter te leren lezen en schrijven, en nu onder meer buitenlandse vrouwen helpt die Nederlands leren. De verhalen van de 'rolmodellen' maken de problematiek herkenbaar en laten zien dat je lees- en schrijfproblemen kunt oplossen en dat het niet iets is waarvoor je je hoeft te schamen.

Tussen de portretten door krijgt de kijker lees- en schrijftips. Het bijbehorende werkboek, gratis aan te vragen via 0800 023 44 44, biedt bij elke aflevering een hoofdstuk met lees- en schrijfoefeningen met veel authentiek materiaal. Op de website, www.leesenschrijf.nl, kan de leerder de tv-afleveringen opnieuw bekijken en bij elke aflevering extra, weer andere, oefeningen maken.

Prinses Laurentieri feliciteert de hoofdpersonen van de tv-serie.

Deze oefeningen kunnen door elkaar of per vaardigheid (lezen, schrijven en spelling) gedaan worden. Als alle oefeningen op de website gemaakt zijn kun je een certificaat ontvangen, dat per e-mail wordt toegestuurd. De hulplijn tot slot kan gebeld worden als je vragen hebt over bepaalde taalkwesties in het oefenboek of op de website. Dagelijks tussen 10.00 en 16.00 uur beantwoorden deskundige NT1-docenten vragen van bellers. Het taalniveau waarop *Lees en Schrijf!* zich richt is niveau 2 van de Blokkendoos, met soms uitstapjes naar niveau 1 en 3.

Parel

Bij de première hield Prinses Laurentien een warm pleidooi voor de aanpak van laaggeletterdheid met programma's als *Lees en Schrijf!* Zij uitte haar enthousiasme over de inhoud van het nieuwe programma en roemde de balans tussen rust en energie die erin is gerealiseerd. Alle hoofdpersonen uit de tv-afleveringen die bij de première aanwezig waren, werden door de prinses bij naam genoemd. Ze vroeg applaus voor de moedige stappen die zij gezet hebben: enerzijds om op latere leeftijd de blokkade te overwinnen alsnog te gaan leren lezen en schrijven en anderzijds om hun persoonlijke verhaal op te laten nemen in het programma. Ook staatssecretaris Marja van Bijsterveldt benadrukte het belang van de aanpak van laaggeletterdheid en feliciteerde de hoofdpersonen en makers van het programma met het resultaat. Zij noemde volwasseneneducatie een ‘parel in haar portefeuille’ en sprak haar voornemen uit zich hier sterk voor te maken tijdens deze kabinetsperiode.

Ierland

Lees en Schrijf! is een van de pijlers van ‘Van A tot Z betrokken; Aanvalsplan laaggeletterdheid 2006-2010’ van het Ministerie van OCW. Het

multimediaprogramma is samengesteld door Stichting Expertisecentrum.nl (etv.nl), in nauwe samenwerking met CINOP, Stichting Lezen en Schrijven en Stichting Landelijk Nedwerk NT1. De

tv-serie is in het hele land te zien op regionale zenders. De uitzendtijden per regio zijn te vinden op www.etv.nl. Bron van inspiratie voor *Lees en Schrijf!* vormde het Ierse programma 'Read Write Now' dat daar al vijf jaar loopt en het aantal cursisten aan alfabetiseringsactiviteiten inmiddels heeft vervijfvoudigd. De Stichting Expertisecentrum.nl ontving van OCW subsidie voor de productie van een Nederlandse versie van dit programma. Waarschijnlijk gaat OCW ook bijdragen aan een tweede serie, waarin taal op de werkvloer centraal komt te staan.

Ervaringen gevraagd

Lees en Schrijf! is geen lesmethode, maar een middel om mensen te stimuleren weer naar school te gaan en hun lees-, schrijf en spellingsvaardigheden te verbeteren. Graag nodigt de redactie van ALFA-*nieuws* lezers uit ons te berichten over ervaringen met het programma, zodat we daaraan in een volgend nummer aandacht kunnen besteden.

Werk in uitvoering

Eén website, veel rekenen
Katrien Janssens/centrum basiseducatie Zuiderkempen

> Een website met een calorietabel is een interessante basis vooreen grote hoeveelheid realistische rekenoefeningen, op alle rekenniveaus. Het is een alfabetische opsomming van voedingswaren, met telkens de vermelding van het aantal calorieën, de hoeveelheid eiwitten, koolhydraten en vet. Katrien Janssens geeft een voorbeeld.

Het volgende recept geeft een idee van de vele mogelijkheden die met de calorietabel www.calorietabel.nl (zie kader) uit te voeren zijn. Eerst het recept.

Slanke pasta met kip

Benodigdheden voor vier personen

- 300 gram volkoren pasta
- 2 uien
- 300 gram kipfilet in blokjes
- 2 stevige courgettes van ongeveer 500 gram
- 2 blikken gepelde tomaten van 400 gram
- 4 eetlepels olie
- peper en zout

Werkwijze

1. Kook de pasta.
2. Verhit de olie.
3. Bak hierin de fijngesnipperde ui, de kipfilet en de courgette in stukjes.
4. Voeg de gepelde tomaten, peper en zout toe.
5. Laat het 10 minuten zachtjes koken.
6. Schep de gare pasta erdoor.

In de lagere rekenniveaus liggen optellingen voor de hand. Een ui bevat 13 calorieën, twee uien maakt 13 + 13 = 26 calorieën. Of een herhaalde optelling, de voorbereiding van vermenigvuldigen: er zitten 124 calorieën in 100 gram pasta, dat maakt 124 + 124 +124 calorieën in 300 gram pasta.

Gevorderde rekenaars moeten vermenigvuldigen: 3 × 124 calorieën in 300 gram pasta. Zij kunnen ook het recept gaan herberekenen voor twee personen. Ze zullen dan uitkomen bij 150 gram pasta voor twee personen, dat maakt 1,5 × 124 calorieën.

Tegelijkertijd is er de mogelijkheid om de cursisten te laten delen. Er zitten 1372 calorieën in het gehele gerecht. Hoeveel calorieën is dat per persoon?

In de hoogste niveaus kan zelfs de regel van drie ingeoefend worden, of breuken: bereken de ingrediënten voor drie personen en bereken daarna het aantal calorieën.

Maar er is meer! Denk maar aan het herleiden van maten. In het kookboek staat 3 dl room, in de tabel staat 100 ml room. Bovendien is het werken met een alfabetische lijst in een rekengroep een geschikte gelegenheid om de grenzen van het rekendomein te verleggen en geïntegreerd te werken aan domeinoverstijgende vaardigheden.

caloriewijzer

A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | Y | Z

product	eenheid	kcal.	eiwit	koolh.	vet
tomaat	1 stuk	12	1.0	2.0	0
tomate-groentesap	100 gr.	20	1.0	4.0	0.0
tomaten	100 gr.	16	1.0	3.0	0.0
tomaten (gepeld + sap, blik)	100 gr.	19	0.9	4.4	0.1
tomaten (gepureerd, blik)	100 gr.	40	1.7	9.6	0.2
tomaten (zongedroogd)	100 gr.	258	14.1	55.8	3.0
tomatenpuree	100 gr.	77	4.6	13.6	0.5
tomatensap	100 ml.	16	0.8	3.1	0.1
tompouce	100 gr.	286	3.8	36.5	13.9

Wablief geeft tekstadvies

Karine Nicolay/vocb Mechelen[1]

Wablieft, de Vlaamse krant in eenvoudig Nederlands, bestaat al meer dan twintig jaar en schrijft wekelijks voor een grote groep lezers voor wie de gewone krant te moeilijk is. Eenvoudig schrijven is echter niet simpel. Daarom geeft de krant nu ook tekstadvies.

Wablieft is een Vlaamse krant in eenvoudig Nederlands. Ze biedt wekelijks een overzicht van de actualiteit aan mensen voor wie een gewone krant - om welke reden dan ook - te moeilijk is. Voor veel lezers is *Wablieft* de enige manier om het nieuws volgen en zich een eigen mening te vormen.

Echt en eenvoudig

Wablieft ziet eruit als een echte krant en heeft ook hetzelfde doel: mensen informeren. Daarom heeft *Wablieft* niet alleen de vorm en het uiterlijk van een gewone krant, maar is ook de inhoud grotendeels gelijklopend. Er zijn pagina's met binnenlands nieuws, met buitenlands nieuws, er zijn weetjes en *faits divers,* er is sport, een interview, een artikel over een actueel thema in de samenleving, een kruiswoordraadsel, een strip en een vervolgverhaal.

Wablieft is eenvoudig geschreven en dus gemakkelijk te lezen. De vele foto's en de aparte tekstkadertjes maken de krant echter ook *aangenaam* om te lezen. Eenvoudig: dat wil zeggen geen moeilijke woorden maar korte woorden en zinnen, korte artikelen, en liefst geen beeldspraak. Alle artikelen hebben een duidelijke structuur en brengen het nieuws op een bevattelijke manier. Daarbij wordt er steeds van uitgegaan dat de lezers heel weinig voorkennis hebben. Daarom wordt de voorgeschiedenis van een probleem altijd geschetst, worden plaatsen en landen gesitueerd, en instanties, personen of instellingen verklaard. De kunst is om de juiste afweging te maken tussen eenvoud, hoeveelheid informatie, juistheid en objectiviteit.

9.000 abonnees

Meer dan 9.000 abonnees krijgen wekelijks hun *Wablieft* in de bus. *Wablieft* heeft lezers van 7 tot 77 jaar die de krant ofwel thuis lezen, in de klas of in een centrum voor basiseducatie, een centrum voor volwassenenonderwijs of een beroepsopleidingencentrum. Daarnaast gaan er ook veel kranten naar integratiecentra, naar asielcentra, naar instellingen voor mensen met een handicap, ziekenhuizen, revalidatiecentra, bejaardentehuizen, bibliotheken, enzovoort.

Uit eigen onderzoek van de krant blijkt dat bijna 20% van de lezers niet de Belgische nationaliteit heeft. Samen vertegenwoordigen ze 45 verschillende nationaliteiten. De grootste groep is afkomstig uit Marokko, gevolgd door Turkije.

Laaggeletterd

Minstens 1 op 10 Nederlanders en 1 op 7 Vlamingen kunnen niet goed mee in onze samenleving omdat ze niet voldoende 'geletterd' zijn.[2] Dit betekent niet dat ze helemaal niet kunnen lezen of schrijven. Velen kunnen wel woorden lezen, maar begrijpen niet wat met een tekst bedoeld wordt. Voor hen is de televisie vaak de enige informatiebron. Kranten, tijdschriften en folders zijn meestal te moeilijk. Mensen die moeite hebben met lezen raken zo geïsoleerd, omdat ze broodnodige informatie gewoon niet begrijpen.

Natuurlijk is het dan een goed idee om onze samenleving meer 'geletterd' te maken, bijvoorbeeld door aangepaste opleidingen aan te bieden. Maar evenzeer moet de informatie die iedereen moet verwerken om bijvoorbeeld zijn belastingsformulier ingevuld te krijgen, om kinderopvang te zoeken, om deel te nemen aan de verkiezingen of om de juiste zorg te krijgen, aangeboden worden in duidelijke, begrijpelijke taal.

Besef groeit

Iedereen heeft immers recht op informatie op zijn of haar niveau. Het is in ieders belang dat iedereen actief kan deelnemen aan onze samenleving. Voor *Wablieft* is dat al meer dan twintig jaar een uitgemaakte zaak. De laatste tijd merkt de redactie echter dat dit besef ook daarbuiten groeit. Steeds vaker kreeg ze vragen om teksten te schrijven of te herschrijven in verstaanbare taal, of om een cursus 'duidelijk schrijven'

te geven. Sinds een jaar kan *Wablieft,* dankzij de steun van CERA (www.cera.be), ook op deze vragen ingaan.

Duidelijk schrijven

Vorig jaar gaf *Wablieft* bijvoorbeeld een cursus 'duidelijk schrijven' aan medewerkers van de VDAB[3], aan straathoekwerkers, aan personeelsleden van de dienst Samenlevingsopbouw, aan enkele centra voor basiseducatie en aan de Vlaamse Gemeenschapscommissie.

De redactie schreef of herschreef onder meer een brochure over de rechten en plichten van huurders van een sociale verhuurmaatschappij, de visietekst van een bureau voor begeleiding van mensen met een arbeidshandicap, het huishoudelijke reglement van een provinciaal onthaalbureau en een opvanghuis voor niet-begeleide minderjarige asielzoekers, brieven aan de cliënten van een OCMW[4], een informatiebrochure voor verenigingen waar armen het woord nemen en een informatiekrantje voor de bewoners van Balen en Overpelt over de saneringswerken in hun gemeente.

Meer info over '*Wablieft* tekstadvies' op www.wablieft.be of tel (+32) 015 44 65 00.

Eindnoten:

1 VOCB: Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie.
2 Bron: *Laaggeletterd in de Lage Landen,* elektronische publicatie door Ella Bohnenn, Christine Ceulemans, Carry van de Guchte, Jeanne Kurvers en Tine Van Tendeloo. Den Haag: De Nederlandse Taalunie, 2004.
3 VDAB: Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling.
4 OCMW: Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Welzijn.

Gevonden voorwerpen

Spellingseigenaardigheden

In een van de dictees die Henny Jellema haar leerlingen (geen analfabeten, maar jongeren in een internationale schakelklas) wekelijks geeft en dat dit keer over tafeldekken ging, kwam zij onderstaande fout tegen die zij met rood omcirkelde.

Ik zet de koffiepot ook kraal.

Fouten zijn eigenlijk de spiegel van het leerproces en hier wordt duidelijk dat deze leerling een *r* wel kan onderscheiden en opschrijven, maar dat de r in combinatie

met een 1 in één woord toch te veel van het goede is. Dan speelt zijn moedertaal hem parten: het Chinees. Voor een moedertaalspreker zijn de *r* en de /I/ immers gelijk. En als je in de tweede taal wel onderscheid moet maken, valt het niet mee dat in praktijk te brengen, ook al hoeven die klanken hier niet uitgesproken te worden. Verder zond Henny ons het dictee van twee leerlingen uit Ethiopië in haar klas. 'Het zijn goede spellers', schrijft ze, 'spreken in het Nederlands gaat heel goed bij hen. Hun alertheid bij de uitspraak is terug te vinden in hun wijze van spellen, denk ik, maar allebei schrijven ze *kante* in plaats van *kant*. Geen enkele van de tien andere leerlingen in de klas maakte deze fout. Dus een vraag voor lezers van ALFA-*nieuws*: kent iemand dit? Is er een verklaring?'

Het mes komt aan de ander kante.

Er zijn verscheidene mogelijke verklaringen voor het spellinggedrag van de twee Ethiopische leerlingen. Ethiopische leerlingen hebben misschien moeite met de nf-combinatie aan het eind van een woord, want ze schrijven alle twee *kante*. De *t* aan het eind van een woord is voor meer groepen leerders met een bepaalde moedertaal erg moeilijk om uit te spreken en waarschijnlijk ook om waar te nemen, en dus ook om te spellen. Ze maken er dan een lettergreep bij door een toonloze *e* of sjwa toe te voegen. Je krijgt dan *kante* in plaats van *kant*. Je ziet dat ook vaak bij Chinese leerders die *loopt* uitspreken als *loopte* of *lo-pet,* omdat een lettergreep in het Chinees nooit eindigt op een ploffer *(p, k)* plus *t:* pakt, loopt. Ook Marokkanen hebben problemen met zo'n medeklinkergroep en zij lezen dus ook hardop: *lopet* en *pakket,* of *loopte* en *pakte*. Sihin, de eerste Ethiopische leerling, schrijft trouwens ook *naast* als *naaste,* wat in dezelfde richting wijst.

Misschien heeft Henny de *t* een beetje nadrukkelijk uitgesproken, of wat aangezet. Goede luisteraars die misschien twee soorten *t*'s kennen in hun moedertaal - en dat blijkt zo te zijn in het Amhaars - willen dat ook weergeven in hun schrijfwijze. En ten slotte klinkt de *t* van *kant* ook anders dan de laatste t van *theepot*.

Het is ook opvallend dat alle drie de leerders het woordje *andere* fout spellen. Ze horen kennelijk de tweede toonloze e niet goed. Om met enige zekerheid een uitspraak te kunnen over de oorzaak moet je dan eigenlijk meer dictees hebben en wat meer weten over een van de talen van Ethiopië, het Amhaars.

Uit het veld

Analfabeten en inburgering
Charlotte Cannegieter/werkgroep ant2

> De werkgroep ANT2 van de beroepsvereniging NT2 heeft zich de afgelopen maanden gebogen over de vraag wat de belangrijkste consequenties zijn van de Wet Inburgering (WI) voor de groep analfabete inburgeraars.

Uit de gesprekken die gevoerd zijn met deskundigen uit het veld over de consequenties van de Wet Inburgering, zijn voornamelijk drie punten naar voren gekomen die we hier aan de hand van enkele uitspraken naar voren halen. Die drie punten betreffen de examinering, de financiering en het te behalen niveau.

De financiering

'Belangrijke vraag is of financiering uit de WEB wenselijk is en welke voordelen het heeft. De vraag is wanneer iemand gealfabetiseerd is en welk niveau noodzakelijk is om aan de inburgering te gaan beginnen.'

'De consequenties van het feit dat de alfatrajecten uit de WEB gefinancierd kunnen worden zijn nog vrij onduidelijk. Een vervelende consequentie zou kunnen zijn: terug naar het "stapeldenken". Eerst alfabetiseren, daarna NT2-cursist onder de WI. De vraag is natuurlijk ook wat gealfabetiseerd zijn dan precies is.'

'Misinterpretatie van verschillende dingen, bijvoorbeeld de vraag wat alfabetisering is. Je moet volledig gealfabetiseerd zijn voordat je start in de WI, maar je zou wel een stukje inburgering in het alfatraject moeten brengen. Als je alfacursisten te snel in een regulier traject stopt, krijg je beelden dat cursisten zogenaamd aan hun plafond zitten'

Te behalen niveau

Een andere vraag die is voorgelegd: een alfacursist heeft reeds onder de oude wet een inburgeringstraject gevolgd en de profieltoets afgelegd. Het behaalde niveau is niet het gewenste, namelijk A1 voor de schriftelijke en A2 voor de mondelinge vaardigheden. Hoe denk je dat een gemeente hiermee zal omgaan?

'Als cursisten dat niveau niet hebben gehaald zijn zij inburgeringsplichtig. Als het niveau onhaalbaar is, hebben zij een rapportage of een verklaring nodig waaruit die onmacht blijkt. Het is aan de gemeente met welke vorm van verklaring genoegen wordt genomen. Eigenlijk moet alleen aan de inburgeringscursus worden begonnen als er kans van slagen is. Maar de gemeente heeft daarin het laatste woord. Zolang

we niet weten welke intake de gemeente als maatgevend beschouwt, is het lastig daar afspraken over te maken.'

'Die moet gewoon inburgeren. De verantwoordelijkheid ligt bij de inburgeraar zelf, tenzij er een vrijstelling wordt verleend. De gemeente gaat zelf kiezen welke mensen een traject krijgen aangeboden, bijvoorbeeld achterstandsgroepen als mensen met een uitkering en vrouwen. De inburgeraar moet dan wel zelf het examengeld betalen.'

En als bovengenoemde alfacursist wel A1 voor de schriftelijke en A2 voor de mondelinge vaardigheden heeft behaald en zijn naturalisatie wil aanvragen?
Moet hij dan nog het onderdeel KNS gaan afleggen?
'Deze cursist kan problemen krijgen als hij een paspoort aanvraagt, daar doet de IND heel vaag over tot de nieuwe minister beslist.'

'*Volgens de nieuwe wet moet je inderdaad wel alle onderdelen hebben gehaald wil je de naturalisatietoets kunnen afleggen. Waarschijnlijk moet deze cursist dit onderdeel ook nog apart gaan afleggen.'*

Examinering

Wat vind je een geschiktere keuze voor een analfabeet: werken met assess- ments en een portfolio, met alleen assessments of alleen met een portfolio en waarom?

'Ik vind het portfolio voor analfabeten zo geschikt omdat de cursist zijn persoonlijke vaardigheden verzamelt, ziet groeien en kan benoemen. Hij kan ook zelf verantwoording afleggen over de stukken die hij of zij in zijn handen heeft. Bij assessments moet je steeds afwachten waar het over zal gaan, je bent alle regie kwijt. Je moet eigenlijk alles kunnen en weten, dat maakt onzeker.'

'Je zou denken dat voor mensen voor wie het moeilijk is om 'te doen alsof' - en dat is het geval met analfabeten - een portfolio beter is. Maar doe je alleen een portfolio, dan moet je 30 bewijzen verzamelen. Begin je hier al mee als je nog in het WEB-traject zit, is dat geen punt en is er genoeg tijd. Je krijgt ook een portfolio-panelgesprek waarin je moet laten zien dat je mondelinge vaardigheid op A2 zit. Je moet ook ter plekke schrijfopdrachten van A1-niveau uitvoeren. Bijvoorbeeld "Wat vond je de leukste opdracht en waarom?" Heftig dus. Een combinatie lijkt me beter: geen panel gesprek maar drie assessments.

Praktijktoetsen hebben ook nadelen: "U gaat zo naar de bank want u wilt uw huur automatisch overmaken." Vervolgens moet er een groot stuk tekst gelezen worden met allerhande informatie.'

'Ik vind het portfolio duidelijk geschikter. Er is beter op te trainen (op het panelgesprek en de schriftelijke toets). Het is echt iets van hen zelf en je hebt ermee kunnen oefenen. Bij assessments moet je maar zien wat je voor je krijgt. Abstractie is voor analfabeten moeilijk en het portfolio is een directe link met de realiteit.'

Het is duidelijk dat er nog veel vragen leven over het onderwerp alfabetiseren en inburgeren. Niet alleen onder docenten en andere deskundigen, maar zeker ook bij de instanties die straks belangrijke beslissingen moeten gaan nemen: de gemeenten. Het Frontoffice Inburgering voorzag dit ook en nam het initiatief om op 4 april 2007 voor gemeenten de conferentie 'Alfabetiseren en inburgeren' te organiseren. Op 20 februari jl. vond een voorbereidende bijeenkomst plaats waarbij wetenschappers van universiteiten, deskundigen en vertegenwoordigers van de BVNT2 met elkaar in gesprek gingen over de belangrijkste vragen en boodschappen voor deze conferentie. Gedeelde beelden waren er genoeg. Zo is er dringend behoefte aan onderzoek. Je kunt in de praktijk ervaren dat je een cursist die het Alfa-C-niveau heeft bereikt, niet kunt vergelijken met een NT2-cursist op A1-niveau, maar harde bewijzen hiervoor zijn er niet. De bestaande intaketoetsen zoals de Trajectkeuzetoets en de Intaketoets Alfabetisering NT2 alsmede de Profieltoets Alfabetisering zullen in de nieuwe situatie niet meer voldoende informatie geven over de potentie en de voortgang van een alfacursist en de kans van slagen in een inburgeringstraject. Ook is uitgesproken dat we moeten waken voor het zogenoemde *back-wash*-effect. Als cursisten enkel op onderdelen van het inburgeringsexamen worden getoetst, zullen zij ook voornamelijk deze feiten leren. Omdat je cursisten afrekent op deze onderdelen, zullen zij zich gaan aanpassen aan deze manier van toetsing. Wanneer het onderwijs zich meer wil richten op het verwerven van competenties is het noodzakelijk daarbij passende vormen van toetsing te hanteren. De inspanningen ten slotte die de drie pilot-gemeenten Utrecht, Nijmegen en Den Haag verrichten binnen de PaVEM-pilots, waarbij zij experimenteren met alfabetisering in het licht van het inburgeringsstelsel, kunnen misschien ook nieuwe inzichten opleveren.

De krant in de klas

Een mooie naam
Veerle Dehaene en Jeanne Kurvers

Er bestaan heel verschillende tradities rond het geven van namen aan kinderen. In Nederland en Vlaanderen was het gewoon dat kinderen vernoemd werden naar hun grootouders of naar een katholieke heilige. Inmiddels is dat voor een deel veranderd: sommige kinderen krijgen gewoon een naam die hun ouders leuk vinden, bijvoorbeeld omdat een beroemde voetballer of tennisster ook zo heet (Dennis, Kim). Dit verhaal is gebaseerd op wat Saki in de groep vertelde over namen geven in Afghanistan. Een leuk onderwerp om eens in de groep te bespreken: ‘Hoe kom jij aan je naam?’

De krant in de klas

Een Mooie Naam

Zohra is een jonge vrouw.
Ze woont in Afghanistan.
Vorig jaar is Zohra getrouwd.
Ze trouwde met Saki.
Zohra werd zwanger.
Haar buik werd dikker en dikker.
Maar ze voelde zich goed.
En het kind groeide goed.

Nu ligt Zohra in bed.
Ze kijkt opzij.
Daar ligt haar zoon.
Hij is een dag oud.
Hij slaapt.
Zohra en Saki zijn heel blij met hun zoon.
Zohra rust een paar dagen uit.
Ze slaapt veel en kijkt veel naar haar zoon.
‘Welke naam zal hij krijgen?’ denkt Zohra.
‘Morgen zal ik het weten.’

De volgende dag is er een groot feest.
De hele familie komt.
Opa, oma, ooms en tantes,
neven en nichten.
En de buren komen ook.
Iedereen komt naar het feest.
Iedereen brengt wat lekkers mee.
Er is heerlijk eten en drinken.
Iedereen is blij vandaag.
Dan staat opa op.
Opa is de vader van Saki.

Hij zegt: ‘Schrijf allemaal een naam opeen briefje.’
Iedereen pakt een briefje
en schrijft een naam op.
De een schrijft Abdul.
Een ander schrijft Habib.
En weer een ander schrijft Rachid.
Tante schrijft Laila op het briefje.
‘O nee’, denkt ze, ‘het is een jongen.’
Ze pakt een ander briefje
en schrijft er Tarek op.
Oma kan niet schrijven.
Maar ze doet wel mee.
‘Schrijf jij voor mij?’ vraagt ze haar zoon.
Ze fluistert een naam.
Haar zoon schrijft Farid op het briefje.
Dat is een mooie naam, denkt oma.

Iedereen vouwt het briefje dicht.
Opa pakt een mand.
Oma stopt het briefje in de mand.
De ooms en tantes doen dat ook.
Nu zitten alle briefjes in de mand.

Opa doet zijn ogen dicht.
Hij stopt zijn hand in de mand
en haalt er een briefje uit.
Opa vouwt het briefje open.
Hij leest voor wat er staat: Rachid.
De eerste zoon van Zohra en Saki heeft een naam.
Hij heet Rachid.
Dat is een mooie naam, vindt iedereen.

RACHID

Onder de loep

Succesvolle en niet-succesvolle analfabeten

Noortje Schilders en Ineke van De Craats/Radboud Universiteit, Nijmegen Jeske Paalvast/Universiteit Van Tilburg

> Er wordt de laatste jaren veel aandacht geschonken aan langzame en stagnerende leerders, ook in het volwassenenonderwijs. Als we zouden weten waarom het leren bij analfabete volwassenen vaak zo moeizaam gaat, zou de didactiek daarop afgestemd kunnen worden. Om meer te weten te komen kan naar het leerproces van langzaam lerende en stagnerende analfabeten gekeken worden. Maar het kan ook inzicht in het leerproces geven als we weten waarom sommige analfabete leerders geen en andere wel succes hebben, dachten Noortje Schilders en Jeske Paalvast[1] die deze invalshoek kozen voor hun masterscriptie.

In het kader van de Wet Inburgering worden duidelijke eisen gesteld aan de mondelinge en schriftelijke vaardigheden van nieuwkomers en oudkomers. Nieuwkomers worden geacht in drieëneenhalf jaar niveau A2 (van het *Raamwerk NT2,* Dalderop e.a.) te halen voor schriftelijke en mondelinge vaardigheden; oudkomers mogen volstaan met niveau A1 voor de schriftelijke vaardigheden, maar voor mondelinge vaardigheden wordt ook A2 verlangd. We wilden wel eens weten hoe haalbaar deze eisen zijn voor een echte analfabeet, dat wil zeggen voor iemand die zonder te kunnen lezen en schrijven Nederland binnengekomen is. En ook wilden we weten welke kenmerken succesvolle analfabeten hebben, dat maakt dat zij niveau A2 konden halen.

Zwarte zwanen

Omdat er uiteraard nog geen analfabete volwassenen zijn die het hele inburgeringstraject in Nederland hebben doorlopen, werd gezocht naar alfacursisten die, na te hebben leren lezen en schrijven, doorgegaan zijn in een NT2-groep en niveau A2 hebben behaald. Die groep cursisten bleek bijna niet te vinden. Een oproep in ALFA -*nieuws* en op de website van de beroepsvereniging NT2 leverde nauwelijks cursisten met het

	Aantal deelnemers
Doorsnee – leerders	
Groep met alfaniveau A	25
Groep met alfaniveau B	13
Succesvolle leerders	
Groep met alfaniveau C / A1	11
Groep met niveau A2	9

gezochte profiel. Tegelijkertijd werd er een belronde gehouden langs ROC's. Al deze moeite resulteerde in negen cursisten die niveau A2 en elf die A1 gehaald hadden voor zowel mondelinge als schriftelijke vaardigheden. Zij woonden allen ten zuiden

van de lijn Amsterdam-Zwolle. Wellicht zijn er nog eens zoveel A1- en A2-ers boven die lijn, maar dan nog zijn deze succesvolle leerders als zwarte zwanen: zeer zeldzaam. Cursisten die niet zover gekomen zijn en vaak al jaren les hebben, zijn er echter te over, zoals bleek uit het onderzoek van Jeske Paalvast.

Aan het onderzoek hebben vier groepen ANT2-cursisten deelgenomen (zie kader): de groep die bezig was met de basisprincipes van lezen en als alfaniveau A gekarakteriseerd kan worden (niveau van het Raamwerk NT2 aangepast voor alfabetisering; zie Stockmann & Kurvers, 2005), de groep die op weg was naar alfaniveau B, de groep die A1 gehaald had en tot slot de groep die A2 gehaald had.[2] De groepen A en B met doorsnee alfaleerders zijn als vergelijking gebruikt voor del succesvolle leerders.

Alleen al het feit dat zo weinig als volledige analfabeten gestarte cursisten in staat blijken A2 te halen, doet vermoeden dat het een immense opgave is of dat bijzondere eigenschappen noodzakelijk zijn die kennelijk niet iedere cursist heeft.

Individuele verschillen

Kinderen leren altijd hun moedertaal en de omstandigheden waaronder dat gebeurt, spelen vrijwel geen rol bij het leerproces. Het is een natuurlijk proces en het kind leert de taal ook al zou het dat bij wijze van spreken niet willen. Het enige wat er voor nodig is, is taalaanbod. Bij volwassen leerders van een tweede taal ligt dat anders: zij kunnen zich gemakkelijk afsluiten voor T2-aanbod omdat er altijd nog een moedertaal is waarin ze voor zichzelf kunnen denken en dromen en waarin met anderen contact gelegd kan worden.

Daarom zijn voor volwassen leerders omgevingskenmerken zoals frequentie en kwaliteit van het tweedetaalaanbod veel belangrijker, maar spelen ook persoonlijke kenmerken een grotere rol (zie onder anderen: Skehan 1989). Een extravert iemand bijvoorbeeld zal meer taalcontact hebben dan een minder uitbundig type. Leeftijd speelt een belangrijke rol omdat de leerprocessen moeizamer verlopen naarmate de leeftijd hoger is. Daarnaast is motivatie meegenomen als een factor die het resultaat kan beïnvloeden. Vaak wordt ook taalaanleg in het rijtje van belangrijke factoren genoemd.

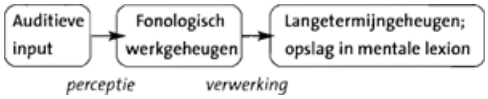
Taalanalyse, onthoudvaardigheden en het kunnen opbouwen van een fonetische representatie zijn onderdelen daarvan.

Vooral de laatste twee zijn in het onderzoek opgenomen, alsmede de duur van het onderwijs, de verblijfsduur in Nederland, het taalcontact, de leeftijd en de motivatie.

Werkgeheugen

Onthoudvaardigheden en het vermogen om snel goede fonologische representaties op te bouwen zijn cognitieve functies die geassocieerd worden met het werkgeheugen. Om nieuwe woorden te kunnen onthouden (in het langetermijngeheugen) moeten ze eerst verwerkt worden. Dat wil zeggen dat er van een woord eerst een klankpatroon (of fonologische representatie) wordt opgebouwd voordat het doorgegeven kan worden naar het langetermijngeheugen. Kinderen die dat goed kunnen, hebben een goed werkend auditief of fonologisch (werk) geheugen. Uit onderzoek is gebleken dat er individuele verschillen bestaan tussen deze verwerkingsvaardigheden en dus

in de capaciteit van het werkgeheugen, want hoe sneller de verwerking, hoe meer elementen in de tijdelijke opslagplaats van het werkgeheugen terecht kunnen en hoe beter de vaardigheid om nauwkeurige fonologische representaties op te bouwen, hoe nauwkeuriger nieuwe woorden kunnen worden doorgegeven aan het lange-termijn-geheugen, waar ze langdurig worden opgeslagen in ons mentale lexicon.



Het vermogen om nauwkeurige fonologische representaties op te bouwen wordt niet alleen van groot belang geacht voor het leren van nieuwe woorden in de eerste taal, maar ook in de tweede taal (Gathercole & Baddeley 1989; Service 1992). En ook bij leren lezen is het van cruciaal belang dat er goede fonologische representaties gemaakt worden om tot de juiste klank-tekenkoppeling te komen en een goede synthese te

Figuur 1 De drie werkgeheugenscores voor de vier niveaugroepen.

kunnen maken van cie klanken die samen het te lezen woord vormen (Snowling, Chiat & Hulme 1991).

Fonologisch werkgeheugen onderzoeken

Op grond van bovenstaande literatuur ligt het voor de hand om vaardigheid in het opbouwen van fonologische representaties en een grote werkgeheugencapaciteit te zien als voorspellers van succes bij het leren lezen en het leren van nieuwe woorden in de tweede taal. Maar hoe kom je nu iets te weten over de capaciteit van het werkgeheugen en de fonologische verwerking?

Er zijn enkele testen - de een wat bekender dan de ander - die op verschillende manieren de capaciteit van het werkgeheugen testen. De meest beleende is de zogenaamde *digit span test* (onder meer deel van de *Wechsler Intelligence Scale* voor kinderen en volwassenen) ofwel 'cijferspanne', waarbij een leerder series cijfers moet herhalen, vooruit en achteruit. De kortste serie bestaat uit drie cijfers, bijvoorbeeld: 6-2-9, de langste uit acht cijfers. De deelnemers aan het onderzoek wisten geen raad met de achterwaartse test en die is verder achterwege gelaten.

Een andere geheugentest die meer met taal te maken heeft, is om rijtjes woorden te gebruiken in plaats van cijfers, maar als het bekende woorden zijn, is de test makkelijker dan met onbekende woorden. Daarom worden vaak nonsenswoorden gebruikt. Dat is in dit onderzoek oolc gebeurd. De deelnemers werd gevraagd om woorden als *keefienuu* na te zeggen; het aantal lettergrepen nam toe van drie tot vijf.[3] Er werd geteld hoeveel lettergrepen goed werden uitgesproken en zo werd net als bij de cijferspanne een score verkregen die niet het aantal cijfers weergaf maar het aantal lettergrepen. Diezelfde test werd ook gebruikt om het aantal juist herhaalde klanken te scoren (de foneemscore). Het accent ligt dan anders want nu gaat het om fonetische decodeervaardigheid. De resultaten op deze drie taken worden weergegeven in figuur 1.

Alle verschillen tussen de doorsnee leerders (ANT2-niveau Alfa A en B) en de succesvolle leerders (niveau A1 en A2) in figuur 1 zijn significant. Zoals te zien in figuur 1 is er een groot verschil tussen de doorsnee leerders en de succesvolle leerders voor de cijferspanne, maar voor de nonsenswoordenspanne en de foneemscore is er een geleidelijke groei, met significant verschil tussen de vier subgroepen. Het lijkt alsof de cijferspanne een constante geheugenmaat weergeeft maar de

nonsenswoordenspanne en de foneemscore toenemen, wellicht doordat er veel aandacht is voor klanken in ANT2-groepen. Maar ook de leeftijd kan hier een rol spelen want er is een significant leeftijdsverschil tussen de vier subgroepen. (De A2-groep is gemiddeld de jongste groep.)

Woordenschat en geheugen

Omdat er in de literatuur aanwijzingen waren voor een verband tussen de omvang van de woordenschat en de capaciteit van het fonologisch geheugen, is er ook een raming gemaakt van de omvang van de woordenschat van de vier groepen. Daartoe is de receptieve woordenschattaak van de TAK (Taaltoets Alle Kinderen, Verhoeven & Vermeer, 1996) afge-

nomen omdat er eigenlijk geen goede toets is om de woordenschat van laagopgeleiden te meten. In tegenstelling tot wat Gathercole & Baddeley (1989) en Service (1992.) vonden, werd er voor de vier groepen leerders geen verband gevonden tussen de geheugenmaten en de omvang van woordenschat. Dat is niet zo vreemd omdat het vooral gaat om het gemak waarmee nieuwe woorden geleerd worden en niet om de al bestaande woordenschat. Bovendien zijn er in ander onderzoek veel elkaar tegensprekende resultaten: sommigen vinden verband, anderen helemaal niet.

Leesvaardigheid en geheugen

Om de leesvaardigheid te meten is gebruik gemaakt van de Drie-Minuten-Toets (DMT) die technische leesvaardigheid toetst met behulp van drie leeskaarten. De leerder wordt gevraagd zoveel mogelijk woorden binnen een minuut op te lezen. Alleen de eerste van de drie kaarten is gebruikt, waarop uitsluitend eenlettergrepige woorden voorkomen. Voor alle vier groepen bleek er een significant verband te bestaan tussen de prestaties op de DMT en nonsenswoordenspanne, maar niet voor de andere geheugenmaten. Dat wil nog niet zeggen dat de nonsenswoordenspanne een goede voorspeller is voor leesvaardigheid: het kan ook zijn dat betere leesprestaties bewerkstelligen dat nonsenswoorden beter nagezegd kunnen worden.

Andere variabelen

Ten slotte is er nog gekeken of er een verband bestaat tussen geheugenmaten, omvang van de woordenschat en leesscores en variabelen als duur van de lessen, verblijfsduur en leeftijd. Verblijfsduur en leeftijd blijken geen verband of een negatief verband te hebben: het is niet voldoende om lang in Nederland te wonen om betere scores op woordenschat en lezen te krijgen. Voor de geheugenmaten is het verband negatief, wat niet verwonderlijk is omdat een langere verblijfsduur ook betekent dat men ouder geworden is. Gelukkig blijkt er wel een significant verband tussen het aantal maanden NT2-lessen en de prestaties voor woordenschat en lezen, en de foneemscore. Sneller en beter nonsenswoorden verwerken en nazeggen gaat beter als er veel aandacht is voor herkenning en uitspraak van nieuwe klanken, zoals gebruikelijk in ANT2-groepen.

Van de resterende persoons- en omgevingsfactoren bleek, na duur van de NT2-lessen, de factor taalcontact het meest bevorderend te zijn voor de omvang van de woordenschat: als thuis en met vrienden ook Nederlands gesproken werd, waren de scores hoger. De scores voor technisch lezen bleken, na een aantal maanden NT2-lessen, het meeste verband te houden met motivatie en daarna met de taal die met de kinderen gesproken werd.

Conclusies

Hoewel de scores van succesvolle leerders op alle geheugenmaten significant verschillen van die van de doorsnee en langzame leerders, zijn er in dit onderzoek geen aanwijzingen gevonden dat bij volwassenen het fonologisch geheugen een belangrijke factor is bij de verwerving van woordenschat. Wel is er een verband gevonden met een algemeen niveau

van taalvaardigheid zoals A1 en A2, maar het causale verband is niet duidelijk: wat bewerkstelligt wat? Maken een betere woordkennis en technische leesvaardigheid dat men makkelijker nonsenswoorden verwerkt en herhaalt, of is het andersom? Kortom: de richting van dat verband is niet duidelijk. Wel is er significant verband aangetoond tussen de nonsenswoordenspanne en technisch lezen, maar de richting van dat verband is eveneens niet duidelijk. Daarvoor is verder onderzoek noodzakelijk. ANT2-lessen volgen is de belangrijkste factor voor succes, gevolgd door de factor taalcontact (met dc kinderen) bij woordenschat, en de factor motivatie bij lezen. Wat nogal teleurstellend is, is het bereikte niveau van technisch lezen aan de hand van de Drie-Minuten-Toets. Als de scores van de hoogste niveaugroep (A2) worden omgezet naar het leesniveau van een basisschoolkind, is dat het niveau van een leerling aan het eind van groep 3. Misschien dat de tijdsdruk van die taak een rol speelt in de score, maar het blijft toch een mager resultaat.

De gegevens die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen, geven aan dat het realistisch is om niet te hooggespannen verwachtingen te hebben over de resultaten van volwassenen die als echte analfabeten het inburgeringstraject moeten doorlopen. Niet alleen is in het verleden gebleken dat het aantal echte analfabeten dat A2 haalde, wel heel gering is, maar ook dat de bereikte resultaten nog niet te vergelijken zijn met het niveau van het eind van het basisonderwijs. Ook de vraag wat analfabete leerders succesvolle leerders maakt, kan nog niet afdoende beantwoord worden. Taalcontact en motivatie zijn belangrijke factoren, maar in de factor aanleg hebben we nog weinig inzicht gekregen.

Literatuur

Dalderop, K., E. Liemberg & F. Teunisse (2003). *Raamwerk NT2: naar een port-folio NT2*. De Bilt: BVE Raad.

De Bree, E., C. Wilsenach & E. Gerrits (2004). Fonologische verwerking en fonologisch werkgeheugen van kinderen met taalproblemen. *Stem-, spraak- en taalpathologie,* 12, 3, 172-186.

Gathercole, S. & A. Baddeley (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study. *Journal of memory and language,* 28, 200-213.

Paalvast, J. (2006). *'Mijn hoofd zit zo vol!' Een onderzoek naar de samenhang tussen de capaciteit van het fonologische werkgeheugen en het niveau van taalbeheersing onder laagopgeleide, volwassen leerders van Nederlands als tweede taal*. Masterscriptie Universiteit van Tilburg.

Schilders, N. (2006). *Succesvolle analfabeten. De rol van fonologisch geheugen en persoons- en omgevingsfactoren*. Masterscriptie Radboud Universiteit Nijmegen.

Service, E. (1992). Phonology, working memory and foreign-language learning. *The quarterly journal of experimental psychology,* 45a, 1, 21-50.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Londen: Edward Arnold.

Snowling, M., S. Chiat & C. Hulme (1991). Words, nonwords and phonological processes: Some comments on Gathercole, Willis, Emslie, and Baddeley. *Applied Psycholinguistics*, 12, 369-373.
Stockmann, W. & K. Dalderop (2004). *Portfolio Alfabetisering NT2*. Arnhem: Cito. Stockmann, W. & J. Kurvers (2005). Nieuw Raamwerk Alfabetisering NT2. ALFA-*nieuws*, 8, 1
Verhoeven, L. & A. *Vermeer* (1996) *Taaltoets Alle Kinderen*. Arnhem: Cito.
Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. San Antonio, Texas:The Psychological Corporation.

Eindnoten:

1 Noortje Schilders en Jeske Paalvast maakten deel uit van een groepje van vier studenten uit Tilburg en Nijmegen dat onderzoek deed naar de rol van het fonologisch geheugen bij het leren van nieuwe woorden in een tweede taal en bij het leren lezen en schrijven. Jeanne Kurvers was begeleidster van de studenten uit Tilburg, Ineke van de Craats van de Nijmeegse studenten.
2 De deelnemers met ANT2-niveau A en B behoorden tot het onderzoek van Jeske Paalvast.
3 De nonsenswoordenrepetitietaak die hier is gebruikt, is samengesteld door Ellen Gerrits (zie De Bree, Wilsenach & Gerrits, 2004) en bedoeld om bij allochtone kinderen vroegtijdig een risico op dyslexie en taalstoornissen te onderkennen.

Kaders

De open markt versus het belang van inburgeren
Eerste ervaringen van een educatie-instelling na de invoering van de Wet Inburgering

> Er zijn nieuwkomers die in Nederland onder de oude inburgeringswet (de WIN) binnen zijn gekomen en in hun inburgeringstraject het niveau niet halen dat de nieuwe wet (de WI) vraagt. Die nieuwkomers zijn daarna inburgeringsplichtige oudkomers die niveau A2 voor spreken en luisteren moeten halen en niveau A1 voor lezen en schrijven. In het onderstaande de eerste ervaringen van een ROC.

'We hebben helaas geen goed nieuws voor u...' Vanaf half februari valt bij verschillende deelnemers aan cursussen NT2 op de afdeling educatie van een groot ROC een brief op de deurmat. Door middel van deze brief krijgen ze te horen dat ze, met onmiddellijke ingang of binnen enkele maanden (afhankelijk van de datum waarop ze waren gestart) moeten stoppen met hun cursus NT2. In de meeste gevallen betekent dit een voortijdige beëindiging van hun deelname aan een NT2-programma. Het lijkt een omgekeerde wereld. In een tijd waarin zo de nadruk wordt gelegd op inburgering, integratie en participatie, stuurt deze instelling voor volwasseneneducatie deelnemers aan een NT2-cursus naar huis.

Het besluit van de educatie-instelling is geheel gegrond op de regels die nu gelden als gevolg van de invoering van de Wet Inburgering. Het gaat in alle gevallen om deelnemers die in 2006 onder de oude WIN met hun inburgeringscursus zijn begonnen en van wie het inburgerings-contract afloopt in 2007. Deelnemers, die na afname van de profieltoets aan het eind van het inburgeringstraject niveau A2 niet halen, kunnen hun NT2-traject niet meer een half jaar vervolgen. (Dat kon bij deze educatie-instelling tot en met 2006 wel, dankzij de inzet van WEB-gelden). Immers: iedere anderstalige, afkomstig van buiten de EU, die aantoonbaar niet voldoet aan het niveau A2, is onder de nieuwe Wet Inburgering examenplichtig en zal zelf moeten zoeken naar een geschikte cursus om zich voor te bereiden op dit examen. De kosten zijn voor eigen rekening, tenzij de gemeente de betrokkene erkent als lid van een prioritaire doelgroep. In dat geval koopt de gemeente de cursus in op de open markt. Een educatie-instelling van een ROC mag mensen, die aantoonbaar examenplichtig zijn, niet zomaar binnenhouden. Er moet sprake zijn van eerlijke concurrentie. Andere aanbieders van cursussen moeten ook de kans krijgen de deelnemer binnen te halen of van de gemeente de opdracht te verkrijgen tot uitvoering van de cursus. Dat zijn de spelregels van de markt en de Wet Inburgering heeft geregeld dat iedereen zich daaraan moet houden.

Deelnemers aan een inburgeringscursus, die in 2007 niveau A2 niet halen, moeten dus stoppen. In alle gevallen zijn het laagopgeleide deelnemers uit NT2-cursussen die werken met *Breekijzer, IJsbreker* of *Nieuwe Buren* leerlijn 1. Niveau *A2* is een grote drempel. Het half jaar extra maakte het tot voor kort mogelijk dat een kleine

groep van hen alsnog werd toegerust om met succes het niveau van de naturalisatietoets te halen (A2). Voor andere deelnemers betekende het extra half jaar de mogelijkheid deel te nemen aan een traject op weg naar werk, stages te lopen en zo een plek op de arbeidsmarkt te veroveren. Het extra halfjaar gaf aan weer een andere categorie deelnemers net dat extra zetje om zelf gesprekken te durven/kunnen voeren met de leerkracht van het schoolgaande kind, mee te gaan doen aan een fiets- of gymcursus in het buurthuis of om eenvoudig vrijwilligerswerk te gaan doen in een zorginstelling. Dit alles wordt nu afgebroken. Hun feitelijke inburgering (de facto) is dan in strijd met de inburgeringseisen waaraan ze formeel moeten voldoen (de jure). En boven dit alles prevaleert de tucht van de markt. De educatie-instelling stuurt de deelnemers dus naar huis. En de deelnemers gaan. Want zo zijn de regels.

Gelezen

Mondelinge feedback vaak onbegrepen
Ineke van de Craats/radboud universiteit, Nijmegen

Ongeletterde en laaggeletterde tweede-taalleerders verschillen in meer opzichten van geletterde tweede-taalleerders dan dat ze niet of niet vlot kunnen lezen. Onderzoek heeft ook aangetoond dat ongeletterden gesproken taal anders verwerken dan geletterden. Een onlangs verschenen artikel in *Tesol Ouarterly,* een tijdschrijft voor onderwijs van het Engels, toonde aan dat ook mondelinge feedback onvoldoende begrepen wordt. Dat heeft directe gevolgen voor de didactiek in alfabetiseringsklassen, ook als er niet gealfabetiseerd wordt maar 'alleen' gewerkt wordt aan mondelinge vaardigheden.

Feedback

Veel opvattingen over hoe tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs plaatsvinden, berusten op onderzoek met hoger opgeleide leerders. In handboeken en in de toepassingen in de praktijk wordt er niet bij stilgestaan dat uitkomsten van zulk onderzoek niet automatisch gelden voor laagopgeleiden en ongeletterden. Een goed voorbeeld daarvan is het onderzoek naar de effectiviteit van zogenaamde *recasts*, een vorm van feedback. Een *recast* is een correcte parafrase of een herhaling van een incorrecte uiting van een T2-leerder door de docent of door de gesprekspartner (want nog al wat *native speakers* doen dit spontaan).

Uit onderzoek van Philp (1999) en Mackey & Philp (1998) bij hoogopgeleide T2-leerders was gebleken dat leerders die parafrases in de interactie kregen, meer vooruitgingen dan leerders die dat niet kregen. Bovendien profiteerden leerders die al wat verder waren met de verwerving van een bepaald grammaticaal verschijnsel (bijvoorbeeld vraagzinnen) meer van de parafrases. De leerder moet eraan toe zijn, anders gaat het langs hem heen. Het onderzoek van Philp is onlangs herhaald door Bigelow, Delmas, Hansen & Tarone (2006) met een laaggeletterde en analfabete doelgroep; hun uitkomsten zijn gedifferentieerd wat betreft het niveau van geletterdheid.

Geletterdheid en de verwerking van spraak

Uit eerdere onderzoeken is bekend dat geletterden gesproken taal vaak anders verwerken dan ongeletterden. Beide groepen zijn even goed als het gaat om auditieve discriminatie en rijmen, maar analfabeten zijn niet goed in taken waarin het gaat om klanken, lettergrepen en woorden zoals: noem zoveel mogelijk woorden die met /b/ beginnen, of: haal de *jsj* weg in /stad/. Ook zijn analfabeten veel slechter in het nazeggen van nonsenswoorden. In Nederland is dit type onderzoek uitgevoerd door Jeanne Kurvers (zie ALFA-*nieuws* 2002, 2 en 3; en Kurvers, 2002). Kunnen lezen

verandert de manier waarop over taal gedacht wordt doordat klanken en woorden gezien worden als afzonderlijke eenheden. Een lezer leert, doordat hij leert lezen en schrijven, taal te zien als een systeem dat los staat van de werkelijkheid, waarover gepraat kan worden en dat zijn eigen structuur heeft.[1] Het is zelfs aangetoond dat geletterden bij het nazeggen van nonsenswoorden veel meer en andere hersenactiviteit vertonen dan ongeletterden (Reis & Castro-Caldas, 1997). De verklaring is dat zij ook bij het horen van nonsenswoorden onbewust een visueel-grafische representatie maken die helpt bij het onthouden en nazeggen. Ongeletterden kunnen dat niet; zij moeten afgaan op de betekenis van woorden en als die ontbreekt, is er geen andere strategie om op terug te vallen.

Voor het onderwijs aan analfabeten is het dus belangrijk om te weten dat ele-

menten of woorden waaraan geen betekenis gehecht kan worden, eigenlijk niet bestaan. Dat heeft Jeanne Kurvers ook laten zien: woorden als *de* zijn geen woorden voor een analfabeet, je kunt ze niet schrijven. Maar dat heeft ook gevolgen voor instructie en feedback bij mondelinge vaardigheden, vooral voor het geven van parafrases door de docent.

Onderzoek naar vraagzinnen

Bigelow en haar collega's waren benieuwd of laaggeletterden in dezelfde mate profiteerden van mondelinge parafrases. Zij deden daartoe onderzoek bij een groep analfabete Somaliërs die erom bekend staan zich snel mondelinge vaardigheid eigen te maken en die, naar verondersteld zou kunnen worden, nuttig gebruik maken van de feedback in mondelinge interacties. Aan de andere kant doet het onderzoek van Olson en Reis e.a. veronderstellen dat zij maar heel beperkt hiervan gebruik kunnen maken, juist omdat ze nog geen metalinguïstische vaardigheid hebben. De belangrijkste onderzoeksvraag van Bigelow e.a. was dan ook: kunnen laaggeletterde leerders een parafrase (bijvoorbeeld van de docent) goed herhalen, en heeft het niveau van geletterdheid daar invloed op? Er werden acht Somalische T2-leerders geselecteerd die even ver waren met het formuleren van vraagzinnen, maar van wie vier de laagste scores op een schaal van geletterdheid hadden en de vier andere de hoogste scores. De deelnemers moesten vragen stellen over plaatjes, verhaaltjes afmaken (raden naar de afloop ervan en dus vragen daarover stellen) en zinnen nazeggen. Van tevoren werd verteld dat de onderzoekers hen zouden kunnen verbeteren tijdens het spreken en dat zij dan twee keer op de tafel zouden tikken (om de aandacht expliciet op de feedback te richten) en de deelnemer zouden vragen de zin te herhalen. Dat ging bijvoorbeeld zo:

Leerder:
He is surprised?

Parafrase:
Is he surprised? (2 tikjes)

Leerder:
Is he is surprised? (gewijzigd maar nog niet correct)

Resultaten

Bij de berekening van de resultaten speelde het zowel een rol dat de leerder een wijziging aanbracht, als dat de correctie juist was. Die leerders met een hoger niveau van geletterdheid bleken significant betere resultaten te hebben dan de groep met het laagste alfabetiseringsniveau. De lengte van de parafrase bleek daarbij niet van invloed te zijn. Sommige parafrases bevatten één correctie, andere twee of meer. Wanneer er maar één verbetering op te merken viel, deden de lage en de hoge groep

het even goed, maar wanneer er twee of meer correcties herhaald moesten worden, deed de hoge groep het beter. De uitkomst van dit onderzoek is dus in overeenstemming met de beweringen van Olson dat geletterden meer meta-

linguïstisch bewustzijn hebben en met die van Reis & Castro-Caldas dat dit bewustzijn het werkgeheugen ondersteunt. Alleen geletterden kunnen in hun hoofd het geschreven woord voor zich zien van een grammaticaal element zonder betekenis (de vorm *do* of *does* in de Engelse vraagzin). Voor ongeletterden of de leerders met een erg laag niveau van alfabetisering is dit een onthoudstrategie die niet ingezet kan worden door het werkgeheugen.

Conclusie

Betekent dit nu dat ongeletterden en zeer-laaggeletterden dan kansloos zijn om goede mondelinge vaardigheden te verwerven? Nee, dat zeker niet, maar wel dat zij afhankelijk zijn van semantische verschillen en een uitstekende strategische competentie moeten hebben om bovenstaande verschillen toch op te merken en zich eigen te maken. Voor alfabetiseringsdocenten betekent dit dat zij er bij mondelinge vaardigheden niet te veel op moeten vertrouwen dat feedback in de vorm van parafases door de leerders opgepakt wordt. Er zal meer een beroep gedaan moeten worden op expliciete instructie en feedbackstrategieën die de leerders bewust maken van grammaticale verschillen bij het trainen van mondelinge vaardigheden.

Literatuur

Bigelow, M., R. Delmas, K. Hansen & E.Tarone (2006). Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *Tesol Ouarterly,* 40, 4, 665-689.
Kurvers, J.J. (2002). Met ongeletterde ogen. Een analfabete kijk op geschreven taal. ALFA-*nieuws*, nr. 2.
Kurvers, J.J. (2002). Met ongeletterde ogen.
Kennis van taal. ALFA-*nieuws*, nr. 3.
Kurvers, J.J. (2002). *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam, Aksant.
Mackey, A. & J. Philp (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal,* 82,338-356.
Olson, D. (2002). What writing does to the mind. In: E. Amsel & J. Byrnes (eds.), *Language, literacy, and cognitive development: The developments and consequences ofsymbolic communication*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 153-166.
Philp, J. (1999). *Interaction, noticing and second language acquisition: An examination of learners' noticing of recasts in task-based interaction*. Proefschrift, Universiteit van Tasmanië, Hobart, Australië.
Reis, A. & A. Castro-Caldas (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society,* 3, 444-450.

Eindnoten:

1 *Olson (2002: p.164): 'Writing is what introduces our speech to us, revealing our speech as hoving a particular structure, Children do not know that they speak words, that is, that the flow of speech can be thought of as a string oflexical items.'*

Uit het veld

Alfagroepen NT2: hoe moet dat nou met die niveaus?!
Danielle Boon/undp-medewerker alfabetisering Oost-Timor

> In de Wet Inburgering zijn voor het inburgeringsexamen de volgende niveaus vereist: voor oudkomers A2 voor mondelinge en A1 voor schriftelijke vaardigheden, voor nieuwkomers A2 voor alle vaardigheden. In het Alfa-NT2-veld, en ook bij de redactie van ALFA-*nieuws*, is er bezorgdheid over de haalbaarheid van de niveaus van het inburgeringsexamen voor deze doelgroep. Voor een deel van de Alfa-NT2-cursisten zouden deze niveaus, ook na jarenlang onderwijs, buiten bereik liggen. De meningen hierover zijn echter verdeeld. Volgens anderen, werkzaam in dit veld, moet het met goed gebruik van de beschikbare tijd en met kwalitatief hoogstaand onderwijs, voor iedereen mogelijk zijn deze niveaus te halen. Tijd om de kwestie eens nader te onderzoeken bij een instelling waar veel ervaring is opgedaan met Alfa-NT2-onderwijs aan deze doelgroep.

Op 13 dag lang meelopen met de Alfa-NT2-groepen van het ID College in Gouda. Hanny Kuijpers en Jacqueline Veth vertellen me over de activiteiten van deze Goudse vestiging, die sinds jaar en dag breed inzet op Alfa-NT2-cursisten en bekend staat om haar veelzijdige benadering van deze doelgroep. Er zijn op dit moment zes vrouwengroepen in een semi-intensief traject, drie gemengde groepen in een intensief traject en drie groepen in een avondtraject. Daarnaast zijn er vier regiogroepen, lopen er twee brugprojecten rondom ouderparticipatie en is er een AO-groep die zich richt op algemene ontwikkeling.

De organisatie

De meeste groepen hebben tien tot vijftien cursisten. Deze komen uit Gouda of omliggende gemeenten. Vaak komen ze met de bus en krijgen dan een reis-kostenvergoeding. Het ID College Gouda heeft het alfatraject ingedeeld in vier niveaus: cursusonderdeel 1 tot en met 4. De cursisten werken tijdens een dagdeel voor de pauze aan spreken en luisteren en na de pauze aan lezen en schrijven. Ze kunnen dan in de pauze wisselen van niveau, wanneer bijvoorbeeld hun spreek- en luistervaardigheidsniveau hoger ligt dan hun lees- en schrijfvaardigheidsniveau, of omgekeerd. De ‘semi-intensieve vrouwengroepe’; hebben drie ochtenden per week les. Zij volgen een traject van vier maal een heel jaar. De ‘intensieve groepen’ doen vier maal een half jaar, zes dagdelen per week. Aan het eind van het traject doen de cursisten de Profieltoetsen Alfabetisering van het ICE.

Docentenwijzer

De alfadocenten op het ID College Gouda werken met een *Docentenwijzer Alfatrajecten* (versie augustus 2006). Hierin worden de verschillende trajecten en cursusonderdelen beschreven en gerelateerd aan niveau a, b en c van het *Raamwerk NT2 Alfabetisering,* niveau A1 en A2 in het *Raamwerk NT2* en aan de niveauomschrijving van het leergebied Sleutelvaardigheden van de *Blokkendoos KSE*. Per cursusonderdeel wordt aangegeven welke delen uit methoden en lesmaterialen er gebruikt kunnen worden, onder andere uit *Spreek actief, Alfaflex, 7/43 Extra, Breekijzer, Beter lezen, Verder lezen,*

EHBN Eerste Hulp Bij Nederland en tal van mappen met zelf ontwikkelde materialen.

Spontaan

De eerste groep waar ik mag meekijken bestaat uit een tiental vrouwen in het 1 vierde leerjaar (cursusonderdeel 4).

Docente Ineke Offermans geeft groepsgewijs les in spreken en luisteren. Bij wijze van oefening vertellen de cursisten mij uitgebreid over zichzelf, over hun herkomst en hun kinderen. Je kunt merken dat ze dat spannend vinden, de hele groep luistert immers mee, maar dat staat hun spontaniteit en spreekvaardigheid zeker niet in de weg.

Vervolgens komt er een specifiek thema aan bod: vandaag is dat opvoeden. Met behulp van dvd-fragmenten uit 'Opvoeden en zo' van het NIZW worden bepaalde kernwoorden ingeoefend, zoals 'aandacht geven' en 'prijzen'. Veel van de cursisten herkennen maar al te goed het probleem van kinderen die geen zin hebben om hun kamer op te ruimen... In de klas vallen me de vele briefjes op, overal geplakt op spullen en meubels, en ook de lijstjes met maanden en dagen, enzovoort.

Nieuwe woorden

In de volgende groep werkt docente Dineke Havinga met tien vrouwen in het tweede leerjaar aan spreken en luisteren met het materiaal: *Spreek actief!* Deze les gaat over verschillende boodschappen in verschillende winkels, voor de cursisten een bekend onderwerp, en ook 'de' en 'het' komen aan bod. Het lesmateriaal op papier bevat veel afbeeldingen en wordt gecombineerd met geluidsfragmenten.

Sommige cursisten gaan even naar de bibliotheek om een nieuw 'Samen lezerf'-pakketje te halen voor het thuis lezen met de kinderen. Opvallend in deze les vind ik de structurele herhaling van nieuwe woorden. De woorden 'puzzel' en 'knuffel' bijvoorbeeld (naar aanleiding van de inhoud van de leespakketjes) zullen alle cursisten volgende week zeker onthouden hebben!

Technisch, begrijpend, functioneel

Door naar de volgende groep: elf vrouwen werken onder leiding van Dineke Havinga aan hun lees- en schrijfvaardigheid. Eerst komt het lezen van etiketten van medicijnen aan bod: wat betekent 'm/v', waar vind je de geboortedatum en het adres, hoe moet je het medicijn innemen, bij welk probleem? Je kunt goed zien dat de vrouwen dit relevante stof vinden: je zult maar per ongeluk het medicijn van iemand anders innemen, of één maal per week verwarren met één maal per dag! Daarna werkt de groep met *Alfaflex* 2004 (ROC Ter AA, Helmond, Stefanie Laan). Vandaag gaat het onder meer over 'groot' en 'klein'. Er is bij dit materiaal niet alleen aandacht voor technisch lezen, maar ook voor begrijpen wat je leest, met bijvoorbeeld ja/nee-vragen

bij afbeeldingen. Bij de latere lessen komen ook nog meer functionele taken aan de orde.

Zelfstandig in het OLC

Mijn dagprogramma gaat verder in het Open Leercentrum, bij Marja Meurs. Vandaag kunnen cursisten tijdens de lunchpauze zelfstandig werken onder haar begeleiding, onder andere met *7/43* en *EHBN* op de computer, en ook met *Beter lezen, Verder lezen,* met leesboekjes met cassettes en met zelfgemaakt materiaal. Ook wordt de website www.taalklas.nl gebruikt, die gelinkt is aan de televisieserie *Taalklas.nl* (zie etv.nl). Pauze of niet, de cursisten zitten hier zeer geconcentreerd te zwoegen en laten zich door niets of niemand afleiden.

Binnenkort op stage

Bij docente Esther Dorsman kijk ik vervolgens mee in de les met een gemengde intensieve groep van tien cursisten in cursusonderdeel 4. Zij komen oorspronkelijk uit Marokko, Liberia, Afghanistan, Soedan of Mongolië en doen hier aan loopbaanoriëntatie met het materiaal *Bouwen aan je toekomst*. De cursisten gaan binnenkort één dag per week stagelopen; de meesten zijn al aangemeld. In deze les praten ze over het werk dat ze in eigen land en in Nederland gedaan hebben, over hun beroepen, taken, werktijden, en of het werk leuk was en waarom wel of niet. Een van de mannen in deze groep heeft al in zoveel fabrieken ervaring opgedaan in de lange periode dat hij in Nederland woont, dat hij een rijke bron van kennis vormt voor de overige cursisten.

Behalve aan loopbaanoriëntatie werkt

deze groep aan lees- en schrijfvaardigheid en komt competentiegericht leren aan bod (bijvoorbeeld leren samenwerken en dergelijke). Ook hebben de deelnemers één dagdeel per week rekenen. Vandaag worden ze na een korte inleiding het ID College ingestuurd met de opdracht allerlei ID-medewerkers met verschillende beroepen te gaan interviewen over hun werk, dit volgens een bepaald stramien dat ze meekrijgen op papier. Vrolijk gaan ze op pad, om een tijdje later verslag te komen doen van hun ervaringen.

Individueel

Maar dan zit ik alweer in de volgende groep, bij Diana de Heer, in het Open Leercentrum. In deze gemengde groep (cursusonderdeel 2) werkt iedereen individueel zelfstandig met *7/43 Extra* (de zeven delen van *7/43* opgedeeld in werkpakketten met losse boekjes en cd's per activiteitensoort) en ook met cd-roms van *7/43* en *EHBN* achter de computer. Hier valt me op hoe goed iedereen zelf de weg weet in het materiaal. Men werkt doel- en resultaatgericht en maakt goed gebruik van de aanwezige begeleiding. Ook mag ik even terug in mijn oude rol van NT2- docent en bied hier en daar een helpende hand.

Haalbaarheid

In het licht van de nieuwe Wet Inburgering en het daarbij horende verplichte inburgeringsexamen was ik heel benieuwd naar welke niveaus de cursisten in deze groepen uiteindelijk kunnen halen. Na jarenlange ervaring kan het ID College daar gefundeerde uitspraken over doen: oudkomers halen gemiddeld A1 voor spreken en luisteren en ‘op weg naar A1’ voor lezen en schrijven; nieuwkomers halen gemiddeld A2 voor spreken, maar vaak geen A2 voor luisteren (omdat ze in die toets moeten lezen), en ‘op weg naar A1’ of A1 voor lezen en schrijven. Veel van de cursisten zitten daarmee aan hun plafond.

Uitermate zorgelijk dus dat het niveau van het verplichte inburgeringsexamen (voor oudkomers A2 voor mondelinge en A1 voor schriftelijke vaardigheden, voor nieuwkomers A2 voor alle vaardigheden) hoger ligt dan wat veel alfacur-sisten blijken te kunnen halen.

Ondanks dat velen, ook deskundigen op dit vlak, zeggen dat dat inburgeringsniveau *binnen* de beschikbare tijd (3, 5 jaar voor inburgeringsplichtigen die al het basisexamen in het buitenland hebben behaald; 5 jaar in overige gevallen) absoluut haalbaar moet zijn, blijkt steeds weer in de praktijk dat dat voor veel van deze cursisten niet het geval is. En ondanks dat dit punt herhaaldelijk is aangekaart tot op ministerieel niveau, heeft dit in de wetgeving vooralsnog niet tot nuancering geleid. Wij vestigen onze hoop nu op de nieuwe minister en hopen dat die dit onderwerp opnieuw zorgvuldig zal bekijken!

Signalementen

Studiedag analfabeten en inburgering

De werkgroep alfabetisering van de BVNT2 (de werkgroep ANT2) organiseert in de eerste helft van november 2007 een studiedag met als thema analfabeten en inburgering en roept alle docenten ANT2 en andere geïnteresseerden op om ideeën, vragen en opmerkingen over deze dag kenbaar te maken! Reacties graag naar bvnt2@planet.nl.

Leesboeken voor niveau A1

Bij uitgeverij Zwijsen is een serie eenvoudige leesboeken verschenen voor volwassenen die willen inburgeren in de Nederlandse samenleving. De boeken sluiten aan op alledaagse thema's die tijdens de inburgering aan bod komen en zijn bedoeld als aanvulling op bestaand lesmateriaal. De boeken zijn op maat gemaakt voor NT2-cursisten en geschreven door bekende schrijvers, waaronder René Appel. Er zijn drie boeken op A1-niveau en wel: *Wat een werk!* (thema's: school, verhuizen), *De kus van Karima* (thema's: consultatiebureau, mishandeling) en *Feest met de buurman* (thema's: Nederland, feest). De prijs per deel is € 9, 95. www.zwijsen.nl

Op weg

Op weg is een leergang voor mensen die zich voorbereiden op de Toets Gesproken Nederlands die verplicht is voor het krijgen van een voorlopige verblijfsvergunning. In twintig korte lessen worden alle onderdelen van het taaiexamen getraind:

- basiswoordenschat;
- luisteren en nazeggen;
- vragen;
- tegenstellingen.

De betekenis van de woorden wordt duidelijk gemaakt met foto's.

Het lesmateriaal bevat een proefexamen, extra nazegoefeningen en een lijst van tegenstellingen en woordparen. Dankzij de bijgeleverde cd en de vele illustraties is het ook voor analfabeten een nuttig boek. *Op weg* is samengesteld door Jenny van der Toorn-Schutte en uitgegeven bij Boom in Amsterdam. Er staan bovendien verschillende vertalingen (Arabisch, Engels en Turks) op internet: www.opwegnaarnederland.nl.

[Nummer 3]

Onder de loep

Taal- en werkstages in de beroepsopleiding

Els Maton/Karel de Grote-Hogeschool, Antwerpen
Ben Aerts/Levanto, Antwerpen

Analfabete anderstaligen vind je amper terug in opleidings- en tewerkstellingsprojecten in Vlaanderen. De instapvoorwaarden - een basiskennis Nederlands en gealfabetiseerd zijn - vormen een groot struikelblok. Het project 'Analfabeten: ingeburgerd aan het werk' wil daar iets aan veranderen. In deze bijdrage vragen Ben Aerts en Els Maton naar de ervaringen van de arbeidsbemiddelaar bij het Equal-project.

In juni 2005 nam het departement Sociaal-Agogisch Werk van de Karel de Grote-Hogeschool het initiatief voor een opleidingsproject voor analfabete anderstaligen. In het Equal-project werd Nederlands voor analfabeten (Alfa-NT2) gecombineerd met maatschappelijke oriëntatie, intensieve trajectbegeleiding en loopbaanoriëntatie en een beroepsopleiding. Het beschikbare budget dwong ons om de beroepsopleiding tot één sector te beperken. De keuze viel op de schoonmaaksector, omdat daar grote vraag is naar arbeidskrachten. Ook zijn de competenties die men er van werknemers verwacht, haalbaar voor onze doelgroep.

We gingen ervan uit dat de deelnemers gemakkelijker greep zouden krijgen op hun leerproces en het geleerde sneller zouden toepassen in het dagelijkse leven door tegelijk aan verschillende vaardigheden te werken. Ondertussen loopt de opleiding op zijn einde en zijn de deelnemers klaar om aan de slag te gaan. De komende maanden worden cruciaal voor de deelnemers. Vinden zij de gepaste job en kunnen zij die ook behouden? Inmiddels zijn de eerste aanwervingen reeds gebeurd.

Sinds april 2007 ziet het weekschema van de deelnemers aan het project 'Analfabeten: ingeburgerd aan het werk' er grondig anders uit. Maandag en dinsdag volgen ze nog steeds de opleiding Professionele Schoonmaaktechnieken van de VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling), maar op woensdag en donderdag gaan ze op stage. Zo krijgen de cursisten de kans hun technische verworvenheden te toetsen aan de dagelijkse poetspraktijk van een heuse werkplaats. Isabel, de arbeidsbemiddelaar van het Equal-project, was vanaf het allereerste begin bij het stageverhaal betrokken. Zij ging op zoek en vond tien geschikte stageplaatsen.

Hoeveel weken zijn jullie cursisten op stage geweest?

'In totaal elf weken, maar wel op drie verschillende plaatsen. We hebben met ons team geopteerd voor meerdere korte stages, eerder dan één lange. Zo kregen onze cursisten een breder beeld van de sector en konden ze op drie plaatsen ondervinden wat hen wel of niet ligt. Bovendien liet dit systeem ons toe om korter op de bal te spelen. Op het einde van elke stageperiode ging één van ons ter plekke voor een evaluatiegesprek met de stagiair en de poetsvrouw. Kreeg een cursist tijdens dat gesprek bijvoorbeeld de feedback dat haar tempo te laag lag, dan kon ze dat

meenemen als aandachtspunt naar de volgende stageplaats en daar met een schone lei beginnen.'

Hoe is dat verlopen?

'We zitten nu in de laatste week en kunnen dus de balans beginnen opmaken. Ik ben er zeker van dat die voor alle betrokken partijen positief is, al hielden we de eerste weken ons hart wel een beetje vast. Het was voor onze cursisten zeker niet evident om op stage te gaan. Je moet weten dat onze Berberse dames in een uitgesproken groepscultuur leven. In de klas, tijdens de pauze, tijdens de poetsopleiding, altijd zijn ze samen. Enerzijds geeft dat een heel veilig, geborgen gevoel, en dat is een groot goed, maar met het oog op tewerkstelling is toch ook een zekere mate van autonomie vereist.

Met de stages hebben we ervoor gezorgd dat ze serieus uit hun pijp moesten komen zal ik maar zeggen... Het was voor het eerst dat ze helemaal alleen, op een onbekende plaats en tussen onbekende mensen, zich waar moesten maken, en dan nog in hun "kapot" Nederlands, zoals ze dat zelf noemen.'

Om hun eigen bestwil voor de leeuwen geworpen dus?

'Zo cru zou ik het toch niet willen stellen. Juist omdat de stap zo groot was, hebben we het stageverhaal heel nauwgezet voorbereid. We hebben er, samen met de cursisten, maandenlang naartoe geleefd en er heel wat energie in gestoken. Eerst en vooral zijn we in de maanden die aan de stage vooraf gingen bij zowat alle stageplaatsen op bezoek geweest. Ter plekke kregen we een rondleiding en konden de cursisten vragen stellen aan de leidinggevenden en aan de poetsvrouwen. Deze vragenrondjes werden steeds in de lessen Nederlands voorbereid.'

Was dat niet enorm tijdrovend?

'Ja, dat wel, maar toch zeker de moeite waard. Voor de cursisten werkten de bezoeken fors drempelverlagend. Zij konden de sfeer al eens opsnuiven en kennismaken met hun stagebegeleiders. Dat scheelt op de eerste stagedag! Bovendien konden ze op deze manier een stageplaats kiezen die maximaal aansloot bij hun wensen en mogelijkheden. Als je niet ter plekke gaat kijken, blijft het toch meer nattevingerwerk...

De stagebezoeken sloten trouwens ook naadloos aan op de lessen NT2. Daar proberen we immers zo geïntegreerd en functioneel mogelijk te werken. De vragenrondjes vormden de ideale gelegenheid om eens in een authentieke situatie échte vragen aan échte mensen te stellen en om eens iemand anders in het Nederlands bezig te horen dan de lesgevers NT2. Bovendien combineerden we de bezoeken vaak met een mobiliteitsoefening om ter plekke te geraken.'

Hebben jullie de cursisten nog op andere manieren voorbereid?

'Ja, eigenlijk stonden vanaf februari zo goed als alle lessen Nederlands in het teken van de stages. Als voorbereiding op de stages stonden we ook nogal diepgaand stil - aan de hand van videomateriaal, rollenspelen en groepsdiscussies - bij bepaalde attitudes die werkgevers belangrijk vinden: vragen durven stellen, initiatief tonen, enthousiasme, stiptheid, respect voor mensen en materiaal, enzovoort. Bij onze cursisten is het toch vooral de schrik om helemaal alleen in een vreemde context te

moeten functioneren. En ook wel wat onbekendheid met het concept stage: dat je - om te leren - gaat werken zonder daarvoor betaald te worden. We ontwikkelden ook een eigen stagecontract en een eigen evaluatieformulier. Deze instrumenten moesten de stages methodisch ondersteunen. We wilden absoluut dat die documenten inzichtelijk zouden zijn voor onze cursisten! In de klas hebben we dan ook ons werk gehad om onze cursisten vertrouwd te maken met deze documenten.'

Jullie cursisten zijn analfabeet. Hoe kun je hen dan inzicht geven in een stagecontract?

'Het is juist dat onze cursisten bij de start van het project volledig analfabeet waren, maar ondertussen hebben ze de code toch al in meer of mindere mate gekraakt. Dat betekent echter nog niet dat ze nu vlot kunnen lezen en schrijven. Onze cursisten kunnen hun stagecontract inderdaad niet zelfstandig begrijpen, maar ze komen al een heel eind als je hen ondersteunt, als je naast hen zit en hen een belangrijk woord aanwijst of een gerichte vraag stelt. We leren hen alternatieve strategieën hanteren. Het komt er voor onze cursisten vooral op aan de weg te leren vinden in een tekst zonder daarom elk woord te begrijpen; dat is inderdaad niet haalbaar én trouwens niet nodig ook, want zeg nu zelf: begrijp jij élk woord in de contracten die jij ondertekent?'

Na die uitgebreide voorbereiding vertrokken jullie cursisten dan eindelijk voor de eerste dag op stage. Jullie hadden je op het ergste voorbereid?

'Zeg dat wel! We zaten die hele eerste woensdag gewoonweg te wachten op de eerste telefoon van een stageplaats om te vragen waar hun stagiair bleef, of om te melden dat die onverrichter zake naar huis teruggekeerd was omdat men elkaar totaal niet begreep. We hadden allerlei rampscenario's in gedachten en we waren stand-by! Maar elk nieuws bleef uit en geen nieuws bleek - toen we de cursisten op vrijdag in de Nederlandse les terug zagen - goed nieuws. Ze waren allemaal enorm opgetogen (lacht). Dat kon ook bijna niet anders na alle schrik die we hen aangejaagd hadden over hoe moeilijk het allemaal misschien wel kon worden... Ook op de stageplaatsen waren de eerste geluiden heel positief. Bijna geen scheef woord te horen die eerste weken.'

Als die stages zo rimpelloos verliepen, wat is dan hun probleem om aan werk te geraken?

'Tja, eerst en vooral leg je de lat voor een stagiair - die gratis meedraait in je organisatie - toch wel wat lager dan voor iemand die je betaalt. Je wéét dat die stagiair daar is om te leren, daar hou je rekening mee als begeleider. Ik denk ook dat het verwachtingspatroon bij de stagebegeleiders hierin een rol gespeeld heeft. Die mensen wisten heel duidelijk welk niveau Nederlands ze mochten verwachten, daar hebben we bewust zorg voor gedragen.

In de aanloop naar de stages hebben we alle stagebegeleiders uitgenodigd voor een gezamenlijke infosessie. Op dat moment hebben we benadrukt dat onze mensen niet in staat zijn om vanaf dag één zelfstandig te functioneren op de werkvloer en dat ze echt wel ondersteund zouden moeten worden. We hebben ook een aantal tips aangeboden om de communicatie te vergemakkelijken. Bijvoorbeeld: talige instructies geven op de plaats waar de instructie uitgevoerd moet worden en ondersteunen met gebaren of materialen. En: regelmatig checken of de stagiair alles begrijpt.

Ook cruciaal voor het welslagen van de stages: tijdens de eerste stageweek gingen wij steeds ter plekke voor de bespreking van het stagecontract. Onder het motto *goed begonnen is half gewonnen* smeerden we op dat moment het contact tussen beide partijen een beetje (lacht). De stagiair, de stagebegeleider en ikzelf of één van mijn collega's gingen dan bij elkaar zitten en maakten duidelijke afspraken over werktijden, pauzes, takenpakket, wat te doen bij ziekte en eventuele onkostenvergoeding. Als

leidraad gebruikten we steeds ons eigen stagecontract omdat dat inzichtelijk was voor onze cursisten. We wilden hen absoluut betrekken bij deze gesprekken en vermijden dat ze er voor spek en bonen bij zouden zitten.

Een van de vragen aan de stagiair was bijvoorbeeld steeds hoe de stagebegelei-

der hem of haar kon helpen om de stage tot een succes te maken. En omgekeerd waarop de stagiair moest letten om een goede beurt te maken. Aan de kant van de begeleiders hoorde je dan wensen als: op tijd komen, durven vragen als je iets niet begrijpt, liever nauwkeurig poetsen dan snel ... Aan de kant van de stagiairs ging het vooral over: niet boos worden als ik iets niet begrijp, er rekening mee houden dat ik niet goed lees en schrijf, met me praten tijdens de pauzes, vriendelijk zijn ... Nu, het gaat erom dat op deze manier ruimte gemaakt wordt voor wederzijds begrip en dat dit toch wel een beetje de toon zet voor de hele verdere stage. En dat werkte wonderwel ...'

Nu jullie aan het einde van de stages gekomen zijn, valt er volgens jou een lijn te trekken met het oog op tewerkstelling? Of ligt dat voor iedereen anders?

'Er zijn natuurlijk wel wat individuele verschillen, maar de conclusies die uit de stage-evaluaties naar voor komen, liggen toch wel heel sterk in dezelfde lijn. Algemeen gesproken hebben onze cursisten hun schoonmaaktechniek heel goed onder de knie, dat horen we op alle stageplaatsen. Ze beheersen trouwens niet alleen de technieken zelf - moppen, stof afnemen, ramen lappen, boenen, sanitair reinigen - maar hebben ook een goed inzicht: ze weten welke poetstaken ze dagelijks, wekelijks of periodiek moeten uitvoeren en ze weten welke volgordes ze moeten aanhouden. Ze gebruiken hun *koppie* dus en kunnen zelfstandig aan de slag! Naar aanleiding van die vaststelling hebben we onlangs zelfs beslist de opleiding PST vroegtijdig stop te zetten. Onze cursisten kunnen goed schoonmaken, zoveel is duidelijk.

Een tweede vaststelling: Onze mensen zijn enorm gemotiveerd. Hun werkhouding zit goed. Ze komen op tijd, wachten niet op instructies maar nemen zelf initiatief, werken gedisciplineerd en hebben een constructieve en flexibele instelling. Ze willen gewoonweg heel graag werk vinden en ze weten welke attitudes daarvoor nodig zijn. Dat appreciëren de stagebegeleiders natuurlijk. Het is een stuk aangenamer een gemotiveerde stagiair op te leiden dan iemand die met een zuur gezicht rondloopt. Dan ben je veel sneller bereid eens een zwak punt door de vingers te zien of eens een tandje bij te steken als het wat moeilijker loopt.'

Dat brengt ons meteen bij de knelpunten. Welke zaken liepen er minder goed?

'Simpel: de Nederlandse taal ... Met het oog op tewerkstelling is dát het voornaamste struikelblok. Dat geldt niet voor de hele groep, want een aantal mensen trekt zich zeer behoorlijk uit de slag, maar voor evenveel anderen ligt dáár de drempel. Hoe vaak hebben we tijdens de evaluatiegesprekken niet gehoord: fantastische poetsvrouw, heel gemotiveerd, niets op aan te merken maar té weinig Nederlands. Op één stageplaats zei de stagebegeleidster letterlijk dat ze onze stagiaire onmiddellijk een contract zouden aanbieden ware het niet dat haar Nederlands simpelweg onvoldoende was voor de job. Nu werkten ze daar wel met walkietalkies en dat is natuurlijk wel lastig, maar toch, het is illustratief.'

Hoe komt het toch dat dat Nederlands zo'n belangrijk pijnpunt blijft? Jullie cursisten zijn al sinds januari 2006 in opleiding. Is anderhalf jaar Nederlandse les niet voldoende dan?

‘Tja, een taal leer je natuurlijk niet één-twee-drie. We zijn anderhalf jaar geleden ook gestart met absolute beginners. Onze mensen spraken op dat moment echt geen woord Nederlands. Als je dan ziet waar ze nu staan, is dat toch een stuk verder, al is dat voor een aantal onder hen nog niet genoeg om vlot op de werkvloer mee te draaien.

Je mag ook niet vergeten dat onze cursisten in hun land van herkomst nooit

naar school geweest zijn. Hierdoor missen ze de mogelijkheid om abstract over taal na te denken en dat heeft natuurlijk gevolgen voor hun leertempo en leerstijl: ze leren trager en kunnen nieuwe zaken minder goed plaatsen. Ook kunnen ze voor hun leeractiviteiten geen beroep doen op geschreven materiaal zodat huiswerk bijvoorbeeld niet zo vanzelfsprekend is.

Wat ook meespeelt is dat een aantal Berberse cursisten te weinig een Nederlandstalig netwerk heeft om regelmatig te oefenen buíten de klas. Een taal leer je immers vooral door ze te gebruiken. Wij merken dat heel sterk: onze cursisten die op regelmatige basis Nederlands spreken - met partner, kinderen, in de winkel, met vrienden, met de buren - dié leren bij. Als je daarentegen alleen woont, alleen andere Berberse vrouwen kent, naar de Marokkaanse winkel op de hoek gaat en naar de satelliet-tv kijkt, dan gaat het veel minder vlot. Met die paar uur Nederlandse les per week alleen red je het niet ...'

Voor een aantal van jullie cursisten is de taal dus duidelijk een belangrijke drempel. Zijn er nog andere zaken die hun tewerkstellingskansen belemmeren?

'Naast de taal is er de kwetsbare persoonlijke situatie van sommige cursisten. Bijna zonder uitzondering hebben onze mensen op emotioneel vlak heel veel meegemaakt. De meesten hebben hun verleden een plaats gegeven maar enkelen zijn zo ver nog niet. Zij zitten nog midden in de problemen. En als je hoofd vol zit met woede, verdriet, angst om bijvoorbeeld het land uitgezet te worden, dan kún je niet naar behoren presteren. Tijdens de stages is dat maar voor een enkeling gebleken hoor, en ook wat betreft een toekomstige tewerkstelling denk ik nu niet dat dit een grote rol zal spelen, maar sowieso zijn onze mensen heel kwetsbaar.'

Denk jij dat de stages een groot verschil gemaakt hebben voor de deelnemers?

'Daar ben ik absoluut van overtuigd. Onze mensen willen werken en dat leer je nu eenmaal niet alleen in de klas of op de opleidingsvloer. Je moet hen laten proeven van écht werk. Voor bijna al onze cursisten waren de stages de allereerste keer dat ze in contact kwamen met de werkvloer in Vlaanderen. Ik vond het prachtig om te zien hoe hun zelfvertrouwen steeg omdat ze ondervonden dat het hen echt wel lukte. De stages hebben gefungeerd als een reality check, zowel voor onze sterke als onze zwakkere deelnemers. Een aantal van onze cursisten is op bepaalde tekortkomingen gestoten, zij weten nu duidelijk waar de schoent wringt, maar de meesten van hen hebben aan den lijve ondervonden dat ze klaar zijn voor de arbeidsmarkt. Zij hebben een boost van jewelste gekregen en zijn nog amper in te tomen nu. We voelen allemaal dat ons project door de stages in een stroomversnelling gekomen is. Bijna iedereen is - veel vroeger dan voorzien - aan het solliciteren geslagen. Sollicitatietraining en arbeidsbemiddeling stonden pas op de planning voor oktober, maar wie zijn wij om onze cursisten tegen te houden? Het is ons uiteindelijke doel om onze mensen op de arbeidsmarkt te krijgen. Als dit dan sneller gebeurt dan verwacht, kunnen wij dat alleen maar toejuichen.'

Zijn er al deelnemers die een contract getekend hebben?

'Eén iemand tekende een deeltijdcontract bij schoonmaakbedrijf GOM, een vacature die via de schoonmaakinstructrice van de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling

bij ons kwam, en twee anderen tekenden zopas een WEP+contract bij Thuiszorg vzw, de éne als parttime poetshulp in een polikliniek, de andere gaat voltijds bij mensen thuis poetsen. Nog twee of drie anderen hebben heel mooie kansen om in september te beginnen op hun stageplaats.'

Het ‘succesverhaal’ van Constance
Myriam Mariën/centrum voor basiseducatie Zuiderkempen

> Myriam Mariën, docente aan het Centrum voor Basiseducatie Zuiderkempen maakte van dichtbij mee hoe het voor een cursist was om zonder diploma aan het werk te kunnen. Ze laat zien hoe die cursiste geholpen kon worden.

Constance is een alfacursiste die al zes jaar les volgt in ons centrum. Zij heeft nog steeds moeite met lezen, meer bepaald met het ontsleutelen van langere woorden en met medeklinkergroepen. Omdat ze minder snel vooruitgaat dan de rest van haar groep, komt Constance één keer per week extra oefenen op lezen in het lees- en schrijfatelier.
Sinds twee jaar werkt ze in het rust- en verzoroinestehuis Sint Anna in Herentals. Haar taken bestaan uit het klaarzetten van het eten, het helpen met eten en het afruimen. Maar ze doet ook verzorgende taken, zoals het wassen en het in bed helpen van de bewoners. De broodmaaltijden worden voor elke

Naam	**Dia Boterhammen**	**Beleg**	**Drank**	**Tas/Teut**
Vic	4 wit of grof	Lust alles	Koffie + melk	Tas
Paula	2 wit z. korst	Zoet beleg	Koffie + melk	oranje beker
Marie	3 wit	Lust alles	Thee + water	Tas
Irene	2 wit z. korst in stukjes	Smeerkaas - Kaas en mosterd - Afsmakend beleg	Koffie + melk + klontje	Teut
Jeanne	2 grof	Lust alles, graag zacht beleg en platte kaas	Zwarte koffie Enkel water bij drankentoer	Teut of groene beker
Julia	2 wit	Lust alles, graag paardenvlees	Koffie + melk + Canderel	Tas
Maria	2 wit z. korst in stukjes	Zoet beleg, smeerkaas, paté, 's avonds geen confituur	Koffie + melk + klontje Veenbessensap	Teut of groene beker
Martha	2 grof	Lust alles, geen aardbeien	Koffie + melk	Tas

Mea	3 grof z. korst in stukjes	Smeerkaas - Paté - Choco - Confituur Opmerkingen: helpen met drinken	Koffie + melk + klontje of appelsap	Teut
Flora	2 wit	Lust alles, geen eieren	Thee	Tas
Maria	3 grof	Lust alles Opmerkingen: Smeert zelf	Zwarte koffie	Tas
Julia	2 wit z. korst in stukjes	Graag zoet Opmerkingen: 's Morgens Cubitan (oranje beker)	Zwarte koffie	Tas
Vonneke	2 wit z. korst in stukjes	Graag zoet beleg	Appel-, appelsiensap of limonade	Oranje beker

bewoner apart klaargezet. Hiervoor gebruikt het personeel een schema met de noden en wensen van elke bewoner. Omdat Constance verondersteld werd dit schema te kunnen lezen, bracht ze het mee naar het lees- en schrijfatelier. Ze moest direct met dit schema kunnen werken, dus koos ik ervoor om de relevante woorden als geheel aan te bieden en in te oefenen. We zijn begonnen met het matchen van de woordbeelden met foto's van de voedingswaren die in het schema waren opgenomen. Constance kreeg ook woordkaartjes en prenten mee naar huis om elke dag te oefenen. In een volgende les hebben we ook geoefend op het herkennen van de (voor)namen van de bewoners. We zijn er in totaal vier lessen mee bezig geweest en toen had Constance het schema volledig onder de knie.

Sindsdien heeft Constance bij het werken met dit schema geen hulp meer nodig gehad van haar collega's. Ook als er bijvoorbeeld nieuwe bewoners opgenomen worden, kan zij zelfstandig de wijzigingen in het schema lezen en ernaar handelen. Haar collega's voelen dat haar beheersing van het Nederlands over de afgelopen twee jaar heel erg verbeterd is. Ook de communicatie met de bewoners - demente bejaarden - verloopt zonder problemen.

Constance is heel gelukkig in haar job. Ze werkt volledig zelfstandig. Ze is helemaal aanvaard door het personeel en de cliënten. Haar diensthoofd is zeer tevreden en vindt het zeer jammer dat haar contract in sociale tewerkstelling binnenkort afloopt. Om met een vast contract aan de slag te kunnen, heeft ze niet de vereiste diploma's. Omdat de verzorgende taken haar het meeste voldoening geven, zou Constance graag een opleiding tot verzorgende willen volgen, maar het gevraagde niveau voor lezen en schrijven is een te hoge drempel. Nochtans is ze zeer geschikt voor dit werk.

Werk in uitvoering

Laagopgeleid en toch aan het werk
Marlon Poppelaars/Eindhoven

> Laagopgeleide werkzoekenden participeren niet volledig in de samenleving. Dit veroorzaakt een kloof tussen de laagopgeleide en de maatschappij die - als er niets verandert - steeds groter wordt. Her en der bestaat de mogelijkheid om zonder geschikte diploma's aan het werk te gaan. Marlon Poppelaar ging op bezoek bij TSO-Agora (waarbij de afkorting TSO staat voor: twee-sectorenoverleg), een kennis- en dienstencentrum voor personeel en arbeid in de zorg- en welzijnssector in Oost-Brabant. De directeur van dit bedrijf, Conny Bödeker, legt uit hoe dit bereikt kan worden.

Conny Bödeker vertelt in het gesprek eerst waar TSO-Agora voor staat en wat de activiteiten zijn: '"Agora" komt uit het Grieks en betekent "plein". Een toepasselijke naam, want TSO-Agora coördineert en initieert relaties tussen werkgevers, werknemers, gemeenten, uitkeringsinstantie UWV en regionale opleidingencentra (ROC's). De kennis die TSO-Agora in huis heeft, ligt vooral op het gebied van de zorg. De zeven werknemers weten wat er in de zorg gevraagd wordt en hoe de

zorgopleidingen in elkaar zitten. Door altijd op de hoogte te zijn van de ontwikkelingen in

deze branche kan het een platform zijn voor uitwisselingen tussen vakgenoten. In dit kader organiseren we themabijeenkomsten, trainingen en specifieke projecten. Ook geven we informatie en advies aan verschillende partijen die verbonden zijn aan de zorg- en welzijnssector. Zo kan bijvoorbeeld een nieuwe wet tijdens een bijeenkomst toegelicht worden, zodat alle belanghebbenden goed op de hoogte zijn. Belangrijk is ook de site www.brabantzorg.net. Deze site bevat naast informatie over de diverse zorg- en welzijnsinstellingen in Brabant een vacaturebank waar werkgevers werknemers kunnen zoeken, gerangschikt naar de verschillende functies en niveaus.

Werkzoekenden kunnen er kosteloos hun cv achterlaten voor functies (betaald of vrijwillig) in de zorg. Deze activiteiten worden gefinancierd door middel van het lidmaatschap van werkgevers. Zij kunnen zich abonneren op verschillende diensten die TSO-Agora aanbiedt. Ook krijgen we subsidie vanuit de provincie.'

Wat is het voornaamste doel van TSO-Agora?

'Een belangrijke activiteit is het verbeteren van het imago van de zorg, waardoor meer mensen voor deze sector behouden blijven en instromen. Dit laatste gebeurt in samenwerking met de UWV, het CWI en de gemeenten. Werkzoekenden die interesse tonen in de zorg- en welzijnssector worden uitgenodigd voor een intakegesprek waarin beoordeeld wordt of zij geschikt zijn om in de zorg te werken. Ik vind dat het niet gaat om het hebben van het juiste diploma om in de zorg te gaan werken. Veel belangrijker zijn de zogenaamde evc's, de 'eerder verworven competenties' die mensen in hun leven hebben opgedaan. Misschien heeft iemand geen erkende opleiding op het gebied van de zorg afgerond, maar wel ervaring met het opvoeden van kinderen. Als mensen de juiste motivatie en houding hebben, gecombineerd met eerder verworven competenties, zijn ze ook geschikt om in te stromen in de zorg, bijvoorbeeld in de functie van gastvrouw of assistent.'

Hoe komt een laagopgeleide werkzoekende dan aan het werk?

'TSO-Agora bepaalt in een gesprek met een werkzoekende of iemand qua persoon, motivatie en houding geschikt is om in de zorg te werken. Wat voor 'eerder verworven competenties' iemand heeft, wordt door het ROC in kaart gebracht. Ten slotte wordt de nieuwe werknemer door de instelling zelf wegwijs gemaakt in de zorg.'

Hoe gaat dit dan in de praktijk? Want vaak worden wel diploma's gevraagd.

'Door de overheid is vastgesteld dat een diploma van het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) op niveau 2 noodzakelijk is om te kunnen werken in de zorg. Je hebt dan een "startkwalificatie". Ik vind het belangrijk om te laten zien dat ook mensen met een diploma op niveau 1 kunnen werken in de zorg, mits zij beschikken over de juiste motivatie en evc's. Naar aanleiding van een onderzoek in samenwerking met de Raad van Werk en Inkomen is vastgesteld dat instroom op niveau 1 in de zorg zeker mogelijk is. Wel is het daarbij belangrijk dat werkzoekenden de Nederlandse taal mondeling goed beheersen. De communicatie met hulpbehoevenden is immers erg belangrijk. Zijn mensen eenmaal werkzaam in de zorg, dan kan de werknemer daarna intern verder opgeleid worden als daar behoefte aan is.

Wij werken met mensen van verschillende opleidingsniveaus. Daarom is het belangrijk om per persoon maatwerk te leveren. In deze tijd van hoogconjunctuur

(groeiende economie) zijn het mensen met een diploma die snel een baan vinden. Mensen die bij de gemeenten “in de kaartenbakken” overblijven, dus geen baan vinden, zijn vaak laagopgeleid. We proberen ook deze mensen, als ze daarvoor interesse tonen, in te laten stromen in de zorg. Ik vind het jammer dat, als het over laagopgeleiden gaat, vaak wordt benadrukt wat mensen niet kunnen. Ik vind het veel interessanter, zowel voor de zorg als voor de werkzoekenden, om te kijken naar wat mensen *wel* kunnen.’

Bronnen

www.tso-agora.net
www.brabant.nl
www.brabantzorg.net
www.gaookleren.nl
Ook in andere provincies bestaan bedrijven als TS0-Agora. Kijk voor meer informatie op www.werkinzorgenwelzijn.nl

Uit het veld

Ambassadeur worden: hoe doe je dat?
Charlotte Cannegieter/roc nova college, IJmuiden

> René Seijsener, cursist op het ROC Nova College in Beverwijk, is sinds 10 mei 2007 ambassadeur NT1. Een terechte benoeming, want het enthousiast maken van laaggeletterde volwassenen voor het leren lezen en schrijven heeft hij tot persoonlijk doel gemaakt. Charlotte Cannegieter ging in gesprek met deze ambassadeur en zijn trainer, Han Witteveen.

Van Dale beschrijft ambassadeur als volgt: ‘arnbassadeur (m.; -s of -en), ambassadrice (v.) 1. gevolmachtigd gezant; 2. hoogste diplomatieke ambtenaar als vertegenwoordiger van een regering bij een andere en persoonlijk vertegenwoordiger van een staatshoofd; (fig.) een ambassadeur van de sport, iem. die de sport populair weet te maken.’

Het fenomeen ambassadeur NT1 bestaat al sinds de jaren tachtig, maar het realiseren en ondersteunen van een netwerk van Ambassadeursbegeleiders Alfabetisering is een van de activiteiten die CINOP vanaf 2006 tot 2010 in het kader van het Landelijk Aanvalsplan Laaggeletterdheid uitvoert. CINOP helpt docenten en trainers met het begeleiden en trainen van ervaren NT1-cursisten, die met hun eigen ervaringen nieuwe cursisten kunnen enthousiasmeren voor lees- en schrijfonderwijs op ROC's.

Het ROC Nova College verzorgt in Beverwijk dit cursusjaar voor het eerst een training voor cursisten om nieuwe cursisten te werven voor de lessen lezen en schrijven. De negen nieuwe ambassadeurs ontvingen op 10 mei hun certificaat en gaven tegelijk de aftrap voor het Aanvalsplan Laaggeletterdheid IJmond. Een van deze negen ambassadeurs is de 22-jarige René Seijsener uit Beverwijk.

De ambassadeur

René Seijsener volgde tot zijn zestiende jaar onderwijs op een zmlk-school: het Tender College in Beverwijk. Toen werd hij, zoals hij het zelf verwoordt, ‘van school getrapt’. Het ging gewoon niet meer. Hij had moeite met leren, moeite met lezen en schrijven, moeite met school in het algemeen. Hij ging aan het werk bij de Meergroep IJmond Groen, een bedrijf van de sociale werkvoorziening. Ongeveer twee jaar

geleden vroeg zijn baas bij de Meergroep hem of hij niet graag terug naar school zou willen. Dat liet Seijsener zich geen twee keer zeggen. Hij probeerde thuis wel wat te doen

Han Witteveen en René Seysener

uit een boek, maar echt lukken wilde dat niet. Hij begon op zijn twintigste met cursussen lezen en schrijven op het ROC Nova College en ook volgde hij een rekencursus. Daarna volgde nog Engelse les.

Zijn eerste les lezen en schrijven was even schrikken: de gemiddelde leeftijd lag rond de veertig. ‘Ik dacht echt: wat doe ik hier?’ zegt René. ‘Ik voelde me niet meteen op mijn gemak, maar toen ik zag dat iedereen hier met hetzelfde doel kwam, groeide het vertrouwen. We leerden veel op school: hoe we dingen op de computer moesten opzoeken, hoe we woorden moesten opzoeken, hoe we een brief moesten schrijven en zo. Vroeger wist ik alleen waar de aan- en uitknop van de computer ze. Dat kan ik me nu niet meer indenken. Ik was ook altijd bang om mijn eigen handschrift te laten zien, daar heb ik nu geen last meer van. Het belangrijkste van de lessen lezen en schrijven vind ik dat ik leer om te leren. Daar had ik altijd veel moeite mee. En het materiaal, dat vind ik ook heel belangrijk. Dat je alles bij de hand hebt. De docent heeft ook een belangrijke rol, vind ik, op deze manier krijg je meteen feedback.’

De brief

Eind vorig jaar, René herinnert zich niet meer precies wanneer, kreeg hij een brief van het Nova College waarin hem werd gevraagd of hij ambassadeur wilde worden. Daar hoefde hij niet lang over na te denken en hij zei meteen ja.

‘We kregen een speciale ambassadeurstraining op school, eens in de twee weken op de maandagavond. “We”, dat zijn ik en acht andere mensen. We leerden wat het betekent om ambassadeur te zijn. Om naar verschillende locaties te gaan, een praatje te houden en de mensen te vertellen wat het is om weer naar school te gaan om te leren lezen en schrijven. Niet alleen aan de mensen zelf, maar ook aan de bedrijven waar ze werken, aan scholen, aan peuterspeelzalen enzovoort. Zo hopen we dat ze mensen met lees- en schrijfproble men leren herkennen en weten hoe ze hen verder kunnen helpen. Gelukkig ben ik niet bang om voor veel mensen te praten. Op de nationale ambassadeursdag voor cursisten vorig jaar heb ik voor 180 man mijn verhaal gedaan. We zijn twaalf keer bij elkaar gekomen tijdens de ambassadeurstraining en nu is er eens per zes weken een ambassadeursvergadering.’

En verder?

Op de vraag hoe René zijn toekomst ziet, vertelt hij dat hij best graag verder zou willen leren. Hij heeft de afgelopen jaren bij de Meergroep Ijmond Groen toch redelijk

wat diploma's gehaald waar hij trots op is. Op het werkoverleg van een paar weken geleden vroeg zijn baas wie er interesse zou hebben in een uitgebreide cursus voor het ‘complete groen’. Dat lijkt hem wel wat. Ook heeft hij vorig jaar het theorie-examen voor zijn rijbewijs gehaald. Weliswaar in twee keer, maar zonder school zou dat een stuk moeilijker geweest zijn, vindt hij. En wat zijn ambassadeursschap betreft: ‘Het is mijn doel om dit jaar dertig mensen naar een lees- en schrijfcursus te krijgen. Ik heb ook mijn eigen visitekaartjes hoor! Ik wil gewoon iedereen helpen. Ik zou ook best wat op de televisie willen zeggen, zolang het maar is om meer mensen over de streep te trekken.’

De trainer

Han Witteveen, docent NT1, volgde bij CINOP een training ‘train de trainer’. Dit is een cursus van vijfbijeenkomsten voor Ambassadeursbegeleiders Alfabetisering. Docenten NT1 en medewerkers werving en toeleiding in de sector educatie (basiseducatie NT1) houden zich in de cursus bezig met hun rol als ontwerper, trainer, coach en mediatrainer en -coach van de cursus voor ambassadeurs geletterdheid. Na deze cursus zijn ze in staat om (oud)cursisten NT1 en NT2 (als ze heel goed Nederlands spreken) te trainen en coachen als ambassadeur Alfabetisering.

Witteveen vertelt over het Plan van Aanpak Laaggeletterdheid in de IJmond 2006/2010: ‘Op initiatief van onze directie en een ambtenaar van de gemeente Velsen hebben de plannen die er waren vaste vorm gekregen. Deze ambtenaar was de trekker van het plan, maar het plan zelf is opgesteld in samenspraak met ambtenaren uit Beverwijk, Castricum, Heemskerk en Uitgeest. Landelijk en lokaal zijn er natuurlijk ook verbanden. In januari 2007 is de Wet maatschappelijke ondersteuning in werking getreden en één van de pijlers is het wijkgericht werken. De meldpunten van deze wijkgerichte ondersteuning kunnen van groot belang zijn als mogelijke verwijzers. Een verwijzer herkent en begeleidt cliënten (laaggeletterden) naar een passend traject.’

Al dan niet vergezeld van een of meerdere ambassadeurs informeert het Nova College mogelijke verwijzers over laaggeletterdheid en maakt ze bewust van het fenomeen laaggeletterdheid. Daartoe bezoekt het, soms ook op uitnodiging, scholen, crèches, werkgevers en in de toekomst mogelijk ook brede scholen, meldcentra van wijkgroepen, of belangenverenigingen voor mensen met een lichte verstandelijke beperking. Witteveen vindt het een goed en gedegen plan. ‘We hebben met de gemeenten afgesproken dat het plan steeds kan worden bijgesteld, zodat het een niet al te dwingend karakter krijgt. Voorlopig zal er vooral aandacht zijn voor verwijzers en de bewustwording van laaggeletterdheid. Er komt bijvoorbeeld een korte cursus voor consulenten waarin ze getraind worden in het herkennen van laaggeletterden en waarin ze leren hoe ze mensen kunnen motiveren om naar school te gaan.’

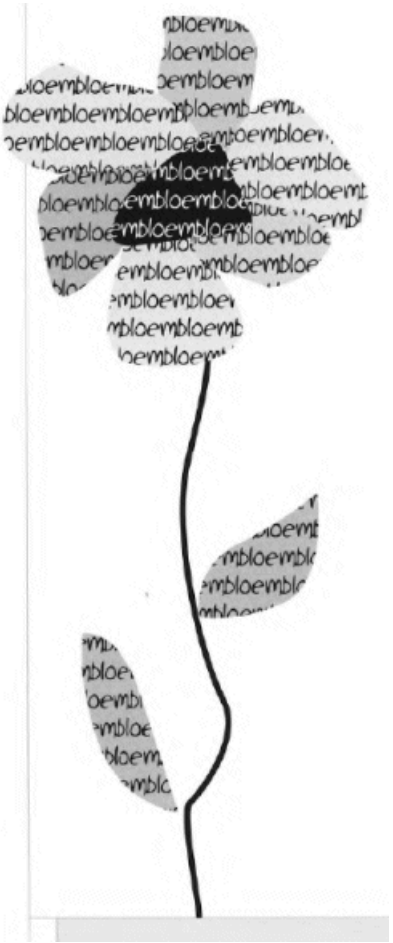
De krant in de klas

Hodja en het geheim van de maan
Jeanne Kurvers

> Lezen is toveren. Dat denken heel veel kinderen die nog niet kunnen lezen. Hoe kan het nou dat iemand aan een paar rare krabbels kan zien wat er bedoeld wordt? Veel volwassenen die nog nooit lezen en schrijven hebben geleerd, zijn ook gefascineerd door die magie.
> Het Hodja-verhaal van deze keer gaat daarover (en over nog een ander myskrie). Misschien leuk om eens met cursisten te praten over wat zij dachten toen ze nog niet konden lezen.

(Vrij naar: *Nasreddin Hodja en het mysterie van de maan.*
Bron: www.beleven.org/verhaal/nasreddin_hodja_het_mysterie_van_de_maan)

Hodja en het geheim van de maan



Nasreddin Hodja was nog klein.
Hij ging naar school.
In die tijd gingen veel kinderen niet naar school.
Nasreddin ging wel naar school.
Want hij wilde hodja worden,
net als zijn vader.
Op school leer je lezen en schrijven.
Nasreddin leerde ook lezen.
De mensen snapten daar niets van.
‘Het lijkt wel toveren’, zeiden ze.
Nasreddin had een vel papier.
Daar stonden zwarte lijntjes op.
Rare zwarte krabbels.
Nasreddin wees iets aan.
‘Daar staat *bloem*’, zei hij.
‘Hoe kan dat nou?’ vroegen de mensen.
‘Het lijkt echt niet op een bloem.
De bloem van steen in de muur van de moskee,
die lijkt wel op een bloem.
Maar deze rare krabbels niet.
En ze ruiken ook niet zo lekker als een bloem.’
Nasreddin wees een ander woord aan.
‘Hier staat *maan*’, zei hij.

‘Wat raar’, zeiden de mensen.
‘Dat woord is niet rond, en ook niet geel,
en het geeft ook geen licht.
En toch zeg jij dat daar *maan* staat,’
Nasreddin noemde nog een woord.
‘Hier staat *huis*.’
‘Hoe kan dat nou?’ vroegen de mensen.
‘Dat woord heeft geen deur en ook geen ramen.
En toch zeg jij dat daar *huis* staat.
Als je dat kunt zien, dan kun je echt toveren.’
Dat dachten de mensen.

Nasreddin kon al lezen en schrijven.
Hij kon ook al soera's zingen.

Maar soms was de les moeilijk.
Dan moest hij sommen maken.
Of hij moest iets leren over de sterren.
Als hij een fout maakte, kreeg hij straf.
Nasreddin hield niet van straf.
Want dan sloeg de meester op zijn voet.
Dat deed pijn.
Als hij iets niet wist, verzon hij een verhaal.
Dat kon hij heel goed.
Op een dag vroeg de meester:
‘Nasreddin, wat weet je over de maan?’
‘Oei’, dacht Nasreddin.
Maar toen wist hij al iets.
‘Meester’, zei hij, ‘Ik heb de maan gered.
Dat ging zo:
Gisteren moest ik water halen.
Het was al laat en al donker.
Ik pakte de emmer en ging naar de put.
Ik bukte me om de emmer te laten zakken.
Ik keek in het water. Ik schrok.
Op de bodem van de put lag de maan.
De maan was in de put gevallen.
“Ik moet de maan redden”, dacht ik.
Ik gooide gauw een touw naar beneden.
“Pak het touw vast, maan”, riep ik.
“Ik trekje eruit.”
De maan was erg zwaar.
Ik trok en trok en trok.
Eerst gebeurde er niets.
Maar ineens gaf het touw mee.
Ik viel om en viel op mijn rug.
Ik keek omhoog en weet je wat ik zag?
De maan stond weer aan de hemel!
Het was wel zwaar werk, heel zwaar.
Maar het was de moeite waard.
Ik had de maan gered.’

De meester schudde zijn hoofd.
‘Jij moet nog veel leren, Nasreddin’, zei hij.

De rekenhoek

Contractwerk: differentiëren in de rekenles
Yves Aerts/centrum voor basiseducatie Zuiderkempen

> Bij velen roept het vak wiskunde (rekenen) niet bepaald fijne herinneringen op. Dit geldt zeker voor laaggeschoolde volwassenen. Net zoals lezen en schrijven is het niet kunnen rekenen niet iets waarmee je graag naar buiten komt. In vele centra voor basiseducatie zijn er weinig opleidingsmogelijkheden op dit gebied. Toch trachten de meeste centra de opleiding te organiseren. Om de middelen zo efficiënt mogelijk te gebruiken en kleine klassen te vermijden, ontstaat vaak de noodzaak creatieve oplossingen te zoeken. Yves Aerts van Centrum Basiseducatie Zuiderkempen vertelt welke oplossing hij en zijn collega's vonden.

Eén van de meest voorkomende oplossingen in het omgaan met heterogeniteit is het werken met verschillende niveaus binnen één lesmoment. Geen ideaal vertrekpunt als je weet dat een laaggeschoolde volwassene een specifieke aanpak vraagt. Op dit ogenblik is dit echter de realiteit waar vele centra en hun lesgevers mee geconfronteerd worden.

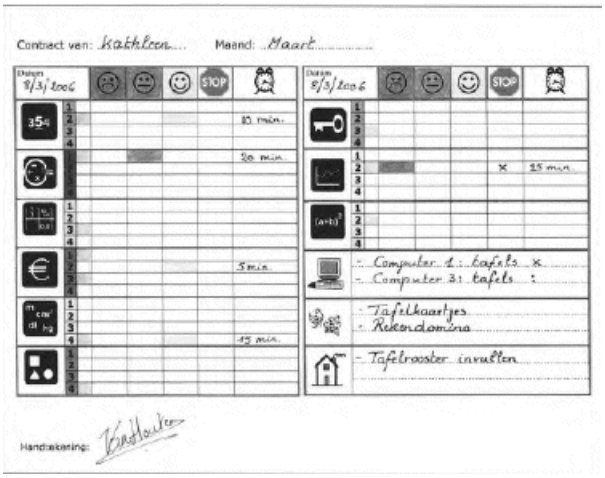
Aanleiding

Ik maak er geen geheim van dat ik over mijn eerste rekenlessen absoluut niet tevreden was. Mijn inbreng in de les was beduidend groter dan die van de cursisten. Er ging te veel tijd naar het controleren van werkbladen, het geven van instructies en het organiseren van de opdrachten, zodat er nauwelijks tijd overbleef voor het aanbieden van nieuwe leerstof en remediëring. Ik liep letterlijk van het ene niveau naar het andere en ik had handen en tijd te kort om alles behoorlijk rond te krijgen. Cursisten moesten bijgevolg te lang wachten op nieuwe opdrachten, controle, een woordje uitleg en remediëring. Betrokkenheid bij het eigen leren was minimaal en het ontbrak aan initiatief. Allemaal duidelijke signalen dat het dringend beter moest. Dit waren echter niet de enige problemen waarmee we geconfronteerd werden.

Een klein domein betekent automatisch ook weinig educatieven. Dat is een enorme beperking om, in het kader van de modularisering, materialen aan te kunnen maken. Er is dan ook voor elke module een enorm gebrek aan werkbladen, didactisch materiaal, educatieve spelen, goede software en noem maar op. Er zijn veel ideeën maar er ontbreken middelen, tijd en educatieven om het allemaal uit te werken. In deze omstandigheden is variatie in aanbod en werkvormen niet vanzelfsprekend. Het aanbod wordt al snel te eenzijdig en beperkt zich hoofdzakelijk tot het maken van werkbladen. Het is ook niet altijd eenvoudig om de juiste beginsituatie van deze cursisten te achterhalen. Velen die uiteindelijk de stap zetten om hun rekenachterstand weg te werken, willen immers een nieuwe kans. Ze geven echter snel aan dat ze bepaalde rekenvaardigheden nooit eerder hebben geleerd. Dit maakt voor hen de lessen een stuk veiliger. Wanneer dan in de les blijkt dat ze wel een groot deel van

de kennis bezitten, schiet je als educatieve vaak tekort met je voorbereiding en materiaal.

Opvallend voor deze doelgroep is de fragmentarische rekenkennis. De cursisten hebben dingen al dan niet onthouden van de rekenlessen van vroeger of beschikken over vaardigheden die ze zichzelf hebben eigen gemaakt. Wat niet wil zeggen dat die altijd goed zijn. Natuurlijk tracht je als lesgever hier flexibel mee om te gaan, maar flexibiliteit heeft helaas



ook grenzen. Dit maakt het voorbereiden moeilijk en creëert onverwachte situaties binnen de rekenlessen die niet altijd eenvoudig op te lossen zijn.

Nieuwe methodiek

Uit al deze bevindingen ontstond de vraag naar een betere methodiek om met deze heterogene groep aan de slag te kunnen. Een methodiek die de inbreng van de lesgever zou beperken en de leerbetrokkenheid van de cursist verhogen. Een werkvorm die meer initiatief van de cursist zou vragen en de leerkracht meer mogelijkheden zou geven binnen de lessen. Uiteindelijk leek ons het opzetten en uitbouwen van *contractwerk* de best passende oplossing voor de huidige situatie. Ondertussen hebben we twee schooljaren de kans gehad om deze werkvorm te verfijnen en af te stemmen op de situatie binnen ons centrum. Het contractwerk is immers een zeer flexibel instrument dat aangepast kan worden aan elke situatie en volledig afgestemd kan worden op de wensen van zowel de leerkracht als de cursist.

Met het contractwerk draagt de leraar een stuk van de organisatie, dus van de verantwoordelijkheid, aan de cursisten over. Het is een methodiek om in een educatieve situatie, bijvoorbeeld een rekenles, het nuttige van maximale leerresultaten te koppelen aan het aangename van cursisten die zelfstandig bepalen hoe ze hun tijd indelen (wat de betrokkenheid bij het leren verhoogt). Iemand die wat meer moeite heeft met bepaalde leerstof kan daar probleemloos meer tijd voor uittrekken of vindt in zijn pakket extra oefeningen om de leerstof onder de knie te krijgen.

Contractwerk

De leerkracht geeft elke cursist een contract. Het contract bevat niet meer dan een overzicht van de taken die een cursist moet of mag afwerken. Het is belangrijk dat de lesgever op voorhand de periode waarin het contract afgewerkt moet worden vastlegt en meedeelt aan de cursisten. Het contractwerk is een vast onderdeel van de rekenlessen maar moet niet noodzakelijk de hele rekenles in beslag nemen.

De cursisten hebben de mogelijkheid om de taak zelf te corrigeren met behulp van een verbetersleutel. Op deze manier zien ze onmiddellijk resultaat, wat extra motiveert. Hierdoor heeft de lesgever de kans korter op de bal te spelen wanneer er remediëring nodig is, Als een taak afgewerkt en gecontroleerd is, geeft de cursist dit aan op zijn contract en geeft hij zichzelf een beoordeling.

Terwijl de cursisten aan hun contract werken, is de leerkracht in principe vrij. Deze vrijgekomen tijd kan dan benut worden om extra instructie te geven aan de zwakkere cursisten of juist sterke cursisten extra uitdagingen te bieden. Indien er onvoldoende tijd is om alle problemen op te lossen binnen de afgesproken contracttijd, worden deze naar een volgend contractwerkmoment verschoven. De leerkracht spoort de problemen van de cursisten op, remedieert, of plant een remediëring voor het volgende contractmoment.

Voordelen

Het contractwerk is allereerst dusdanig flexibel dat het aan elke situatie aangepast kan worden. Het biedt echter heel wat meer voordelen. Vaak stelt men vast dat de mogelijkheid om zelfstandig over de volgorde en de duur van de opdrachten te beslissen, reeds bijdraagt tot meer betrokkenheid bij de cursisten.

De intensiteit en intrinsieke motivatie van de cursisten is zeker groter dan bij klassikale werkbladopdrachten. Heel wat materiaal dat anders door gebrek aan tijd misschien niet aan bod kan komen, kan dan zinvol ingeschakeld worden.

Vlugge cursisten worden niet meer geremd door het feit dat de zwakkere cursisten meer instructie nodig hebben. Zij kunnen op hun eigen tempo doorwerken aan hun pakket. De cursisten krijgen langzamerhand overzicht over tijd, leren keuzes maken, leren zelfstandig werken en zich verantwoordelijk voelen voor het uitvoeren van een opdracht. Zij leren eveneens het positieve ervaren van een afgerond stuk werk. Deze manier van werken laat toe op verschillende niveaus te differentiëren zonder dat de lesgever voortdurend instructies moet geven. Het is mogelijk om een heel scala aan opdrachten toe te voegen.

Tijdens het contractwerk wordt er, al dan niet bewust, gewerkt aan verschillende vaardigheden en attitudes. Cursisten moeten initiatief nemen en keuzes maken. Ze moeten met elkaar overleggen om materialen of computers te kunnen gebruiken. Ze moeten activiteiten plannen en verantwoordelijkheid nemen. Ook de zelfevaluatie is een rechtstreekse confrontatie met hun eigen leren.

Het is niet de bedoeling dat cursisten volledig aan hun lot overgelaten worden en nieuwe leerstof zelf moeten verwerken. Integendeel, je kunt jezelf vrijstellen van taken die de cursisten gemakkelijk zelf kunnen doen of kunnen leren. Hierdoor komt er tijd vrij, zodat je nieuwe leerstof in kleine niveaugroepjes kunt aanbieden of dat je je meer kunt toespitsen op een individuele aanpak.

Voor iedereen

Ik hoor het u al denken: ‘Dit kunnen mijn cursisten nooit.’ Inderdaad, dat dachten wij aanvankelijk ook. Vandaar dat we deze werkvorm het eerste jaar alleen bij de hoge niveaus hebben gebruikt. Toen we veel positieve reacties kregen, hebben we de werkwijze afgelopen schooljaar ook voor de lagere niveaus geïntroduceerd. Onze bezorgdheid bleek volkomen onterecht.

Uiteraard moet je deze werkvorm in een zeer beperkte vorm introduceren zodat cursisten zich ermee vertrouwd kunnen maken. Deze methodiek geeft een vaste en duidelijke structuur aan de lessen. Het is juist deze structuur die een veilig klasklimaat creëert. Het valt ons op dat cursisten beduidend beter zijn gaan presteren en behoorlijke vorderingen maken. Zolang er aandacht blijft voor de haalbaarheid van het vooropgestelde pakket, heeft de cursist keer op keer een succeservaring.

Natuurlijk loopt het allemaal niet vanaf het eerste contract perfect. Sommige cursisten moeten geholpen worden bij het plannen. Het vraagt een maand of twee voor ze aan de organisatievorm gewend zijn.

Het enige probleem is dat deze werkvorm enorm veel materiaal vraagt. Het contractwerk is immers pas echt goed als je over een voldoende en gevarieerd aanbod beschikt. Laat dit laatste je vooral niet afschrikken. Werkelijk alles kun je gebruiken om een individueel contract samen te stellen. Zolang dit alles maar deel uitmaakt van een weloverwogen leerlijn en gekoppeld is aan de vooropgestelde doelstellingen. Misschien dat deze methodiek een hulp kan zijn voor iedereen die in een rekengroep met veel heterogeniteit geconfronteerd wordt.

Noot
In september 2005 is in Vlaanderen een modulaire leerlijn ingevoerd. Zie ALFA-*nieuws* 9.4.

Uit het veld

Goed toetsen, u kunt het!
Gespreksvaardigheid in de NT2 Profieltoets Alfabetisering

Irma Koerhuis en Eva-Maria Ternité/bureau ice

In oktober 2007 verschijnt een nieuwe versie van de NT2 Profieltoets Alfabetisering. In deze versie zijn de onderdelen Lezen, Schrijven en Gespreksvaardigheid gereviseerd. De onderdelen Lezen en Schrijven worden in deze versie ook aan het CEF gerelateerd. In dit artikel gaan wij, als de makers van de toets, in op de veranderde rol van de docent bij de toets Gespreksvaardigheid.

Nieuwe rol voor de docent

In de pilots hebben we gemerkt dat veel docenten moeite hebben met hun nieuwe taak. Een goede uitvoering van die taak is essentieel voor een goede, eerlijke toetsing. Inmiddels zijn er ook meer ervaringen opgedaan in het afnemen van dergelijke assessments. Daarom zetten we onze aanbevelingen graag nog eens op een rijtje. Assessments ontwikkelen is stap één. Daarna volgt de uitvoering in de praktijk. Om de vernieuwde assessments Gespreksvaardigheid te testen, hebben we de afgelopen maanden een aantal pilot-assessments uitgevoerd. Naar aanleiding van die ervaringen zijn de assessments bijgesteld. Tijdens de afname van de pilots viel het ons op dat het verloop van een gesprek in grote mate afhangt van de docent. Om de rol van de docent zo constant mogelijk te houden, hebben we een duidelijke instructie en een gespreksleidraad bij elke gesprekstaak geformuleerd. Maar het is inherent aan deze toetsvorm dat er ruimte is om vrij in te vullen - zowel voor de docent als voor de kandidaat. Een gesprek kan niet voor honderd procent worden gestuurd.

Hoe gaat een assessment?

Het onderdeel Gespreksvaardigheid wordt ingeleid door een instructiefase. In de instructie loopt de docent de opdracht met de kandidaat door, Hier moeten alle voor de kandidaat moeilijke woorden worden toegelicht door de docent. Dit is het moment waarop de docent mag helpen totdat de kandidaat de situatie en de opdracht heeft begrepen. Om het begrip te controleren, vraagt de docent aan het einde van de instructie de kandidaat om te vertellen wat hij of zij nu moet doen. Na de instructiefase volgt het gesprek. Dan is de docent niet meer degene die uitleg geeft, maar heeft hij de rol van bakker, politieagent, welzijnswerker en dergelijke.

Een andere manier van toetsen betekent ook een andere rol voor de docent. Bij de oude ‘piepjestoetsen’ was de docent nog een bediener van de cassetterecorder en een beoordelaar van spreekproducten. Bij assessments is de docent onderdeel van de toets door zijn deelname aan het gesprek. Daarnaast is de docent vaak ook beoordelaar. Deze rollen zijn lastig te verenigen in één gesprek.

Valkuilen

Het is zinvol om nog eens stil te staan bij een aantal valkuilen bij de afname van assessments. Ook een ervaren assessor trapt nog wel eens in zo'n valkuil.

'Goed zo!'

In de les is de docent de helpende, prijzende ondersteuner, die graag nog een

keer herhaalt voor de kandidaat. Tijdens het assessment kruipt dezelfde docent in de rol van afnemer en beoordelaar. Dan is het zaak om de uitingen van de kandidaat niet te beïnvloeden door te veel herhaling of hulp tijdens het gesprek. Hulp mag alleen worden gegeven tijdens de instructie. Ook heeft de docent de neiging om de kandidaat te prijzen. In een lessituatie heel wenselijk, maar bij toetsing niet. U neemt daarmee de kandidaat niet serieus in zijn rol én u beïnvloedt de betrouwbaarheid. De kandidaat weet dan immers hoe hij de toets maakt (goed of niet).

'Wat heeft jouw voorkeur?' (Spreken op A2)

Elke docent weet dat deze vraag niet op niveau A2 is. Maar onder de spanning van de examenafname gebeurt het dat een vraag uit de gespreksleidraad ('Wat doe je het liefst?') wordt omgevormd naar een hoger taalniveau. Door op een hoger taalniveau te spreken wordt de betrouwbaarheid negatief beïnvloed. Je weet dan bijvoorbeeld niet of de kandidaat niet reageert omdat hij de taak niet aankan of omdat hij de taaluiting op het hogere niveau niet begrijpt. Het is belangrijk om hier alert op te zijn, maar daal ook weer niet af naar een te laag taalniveau.

Open vragen

In de gespreksleidraden staan veel open vragen. Het is voor de afname van groot belang dat deze vragen open worden gesteld. Veel docenten zijn geneigd om de vragen in gesloten vorm te stellen en daarmee het antwoord al in te vullen - waarschijnlijk om het de kandidaat makkelijker te maken. Maar de vragen zijn natuurlijk open geformuleerd om de kandidaat zo veel mogelijk taal te laten produceren. Als de kandidaat echter antwoord geeft op gesloten vragen, zullen zijn antwoorden zeer beperkt zijn (ja/nee) en wordt het moeilijk voor de beoordelende docent om het taalniveau te beoordelen. Daar heb je immers veel taalproductie voor nodig.

Eén vraag tegelijk

Geef de kandidaat tijd om te antwoorden! Als u het idee heeft dat de kandidaat moeite heeft om een antwoord te formuleren, stel dan niet te vroeg een volgende vraag. Er mag best een stilte vallen in het gesprek. Als er twee of meer vragen achter elkaar worden gesteld, raakt de kandidaat overspoeld en weet hij helemaal niet meer waarop hij moet antwoorden. Bij onbegrip kunt u het beste de vraag herformuleren. Wel op een passend taalniveau natuurlijk!

Haastige spoed

Een kandidaat kan soms de indruk geven dat hij zich prima kan redden in gesprekssituaties. Het kan ook zijn dat de tijd, die ingepland is voor de afnames, eigenlijk te krap is. Dan is de verleiding groot om het spreektempo op te voeren. Probeer toch de kalmte in het gesprek te houden, zodat ook deze kandidaten de gelegenheid krijgen een rustig gesprek te voeren. Spreektempo is namelijk een aspect van het niveau. Je daaraan houden is belangrijk voor een betrouwbare afname.

Lezen

U kunt natuurlijk op het papier kijken als ondersteuning. Tijdens het stellen van de vraag kunt u beter niet meer op het papier kijken. Neem liever een ‘leespauze’ van een aantal seconden en stel dan de vraag. De kandidaat kunt u dan als gesprekspartner aankijken. Daardoor wordt het gesprek natuurlijker.

‘Is moeilijk hè?’

Naast het spreken op A2 is grammaticaal correct taalgebruik belangrijk. luister kritisch naar uzelf en verbeter uzelf als u hoort dat uw uiting niet grammaticaal correct was.

Kilometers en feedback

Het is belangrijk dat er vóór de afname van (nieuwe) assessments geoefend wordt, zodat u er helemaal ‘in’ zit. Verder is het werken op deze manier ook een kwestie van ‘kilometers maken’. Door veel assessments af te nemen, raakt u steeds meer thuis in de rol van gesprekspartner én beoordelaar.

Het is aan te bevelen om af en toe een collega feedback te laten geven, vooral op uw rol als gesprekspartner. U kunt elkaar dan tips geven voor verbeteringen én inspiratie opdoen bij goede ideeën van uw collega.

En nu: aan u!

De assessments Gespreksvaardigheid van de NT2 Profieltoets Alfabetisering zijn vernieuwd. Er ligt een toets die kandidaten in een situatie plaatst die zo echt mogelijk is en aansluit bij de CEF-niveaus. Nu is het de beurt aan de docent. De betrouwbaarheid van deze vernieuwde

toets hangt in belangrijke mate af van de uitvoering door de afnemers. Dus:

- Laat de kandidaat veel spreken door open vragen te stellen.
- Zorg er-voor dat het niveau van uw taaluitingen aansluit bij het niveau van de toets.
- Hanteer het spreekternpo dat past bij A1/A2/B1.
- Wees u bewust van uw rol als toetsleider; dat is een andere rol dan de rol van docent.
- Zorg dat u grammaticaal correct spreekt.

Het is lastig om dat allemaal bij uw eigen afnames te observeren. U bent tijdens het assessment vooral bezig met de kandidaat. Vraag eens een collega om mee te kijken!

Geen piepjes meer
De belangrijkste veranderingen op een rijtje

De spreektoets heeft sinds 2003 een nieuw karakter. De spreektoets uit eerdere NT2 Profieltoetsen Alfabetisering (versies 1999 en 2001) volstond niet meer in het huidige alfabetiseringsonderwijs. Binnen het NT2-onderwijs werd de spreekvaardigheid gemeten met de zogenaamde 'piepjes-toetsen'. Vooral voor cursisten in alfabetiseringstrajecten bleek dit een te groot struikelblok. Er was behoefte aan een meer functionele en realistische toetscontext, waarbij spreekcontexten uit de praktijk worden nagebootst.

Alfabetisanten zijn in de praktijk voor een groot deel afhankelijk van de gesprekspartner; daarbij past geen 'eenrichtingsverkeer', zoals in de klassieke 'piepjestoetsen'. De komst van het Raamwerk NT2[1] biedt hier een oplossing voor. Hiermee is namelijk een nieuwe vaardigheid in het onderwijs NT2 geïntroduceerd: gespreksvaardigheid.

Om een betere aansluiting te krijgen tussen het alfabetiseringsonderwijs en de nieuwe ontwikkelingen op het gebied van toetsen is er in 2003 voor de NT2 Profieltoets Alfabetisering een nieuw toetsinstrument ontwikkeld, in de vorm van assessments.

Deze toets Gespreksvaardigheid heeft tot doel de gespreksvaardigheid van cursisten te toetsen in functionele settings. Hierin kan een cursist laten zien hoe hij zich in de praktijk kan redden. In deze toetsvorm kan het toetslokaal bestaan uit 'hoeken' waarin telkens een andere setting gecreëerd is. Bijvoorbeeld iedere hoek vormt een herkenbare context, waarin die mondelinge interactie tussen cursist engesprekspartner plaatsvindt. Dat betekent: de cursist niet in een rol van winkelier of arts, maar wel in de rol van klant of patiënt.

De toets is gebaseerd op de niveaus A1 en A2 van het Raamwerk NT2. De opgaven worden in volgorde van moeilijkheid afgenomen, zodat het

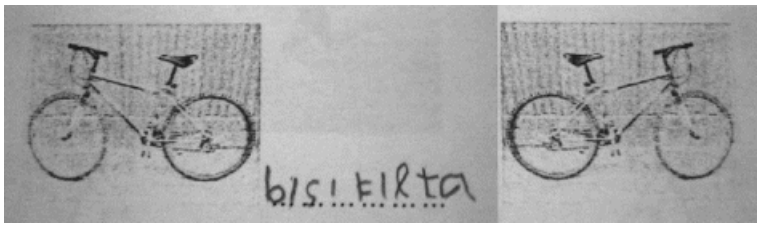
1 Onderdeel van *Naar een portfotio NT2* BVE-raad, De Bilt 2002; gebaseerd op het *Common European Framework of Reference for Languages,* Council of Europe, 2001.

mogelijk is te stoppen met de toets als de cursist zijn 'plafond' heeft bereikt. De toets eindigt met een 'uitloopmogelijkheid': een opgave waarmee u kunt beoordelen of het zinvol is om de cursist verder te toetsen op niveau B1 of om de spreektoets van de 'gewone' NT2 Profieltoets af te nemen. Inmiddels zijn we vier jaar verder. Er zijn nu meer NT2-toetsen die op deze manier afgenomen worden. De nieuwe inburgeringstoetsen (assessments[2] bij het praktijkdeel), de communicatie-assessments[3] en de TIWI[4] werken ook met gespreksvaardigheid in een functionele setting. Deze toetsen zijn ook aan het CEF gerelateerd. Daarnaast is er in het onderwijsveld materiaal ontwikkeld dat hierbij aansluit, dat bijvoorbeeld wordt ingezet op taalmarkten.

2 *Handleiding Assessments,* Consortium Bureau ICE, Cito, ITTA 2006.
3 *Communicatie-assessments,* Bureau ICE, Lienden 2004.
4 *Toolkit Intake Wet Inburgering,* Bureau ICE, Lieden 2007.

Gevonden voorwerpen

Fietsen in Dili
Danielle Boom/undp-medewerken alfabetisering Oost-Timor

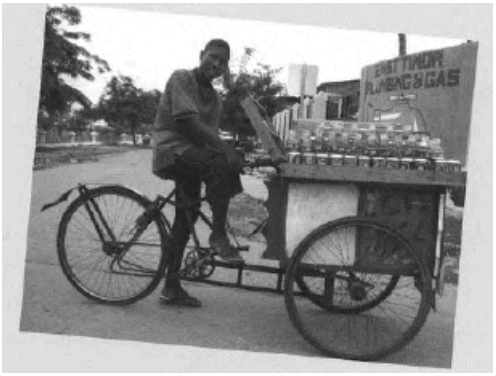


Ruim 350 alfabetiseringscursisten in Oost-Timor hebben de eindtest gedaan. Al die testen zijn op miraculeuze wijze ook weer uit de verre, en nu in de regentijd soms onbereikbare, districten in de hoofdstad Dili op mijn bureau beland. Bij het corrigeren en analyseren van de enorme stapel ingevulde kopieën kom ik tot de conclusie dat ik het woord ‘fiets’ beter niet in de test had kunnen opnemen (op een stippellijntje naast een foto van een fiets). Dit ondanks het feit dat de fiets hier heel vaak en heel creatief als vervoermiddel wordt ingezet: je kunt er hele families op vervoeren en ook dode en zelfs levende kippen en ladingen gedroogde vis en stapels hooi. Je kunt levende varkentjes aan het stuur hangen of er een driewieler van maken met een drank- en sigarettenhandel erbovenop. 's Avonds zet je daar bij Eebrek aan licht een brandend kaarsje op in een lege fles en zo fiets je de wijken door, enzovoort.

De ‘bisikleta’ is hier dus zeker geen onbekend fenomeen, maar dat woord goed spellen in het Tetum (omgangstaal op Oost-Timor) is weer een ander verhaal. Hier wat ik zoal tegenkwam:

biciclata
biskelta
bisikita
besikleta
biskaleta
beskleta
besikaleta
bisikita
biskleta
biskeleta
bisiketa
bisiklete
bizikeleta
vegeleta (!)
beskeleta
bisikel
bisekleta

En zeg nou zelf, wat heb je eigenlijk aan correcte spelling? Sterke benen en een goeie pomp, die zijn pas cruciaal!

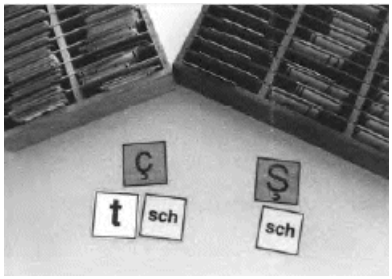

EAST TIMOR
PLUMBING & GAS

Van over de grens

Contrastieve alfabetisering

Alexis Feldmeier/universiteit van Bielefeld
Ineke van de Craats/radboud universiteit, Nijmegen

Wat gebeurt er bij de buren? Dat interesseert ons meestal wel, maar wat er bij de oosterburen gebeurt op het gebied van alfabetisering is bij de meesten van ons onbekend. De alfabetiseringscursussen in de tweede taal lijken erg veel op de Nederlandse. Maar hoe gaat het onderwijs in z'n werk en welke ideeën leven er over alfabetiseringsonderwijs? Wij lazen in *Deutsch als Zweitsprache* een artikel van Alexis Feldmeier, alfadocent en trainer van docenten in de alfabetisering. Ineke van de Craats vertaalde en bewerkte het artikel voor zover relevant voor Nederland (de uitgewerkte oefeningen gericht op het Duits zijn niet opgenomen).



Tweetalig lees- en schrijfonderwijs

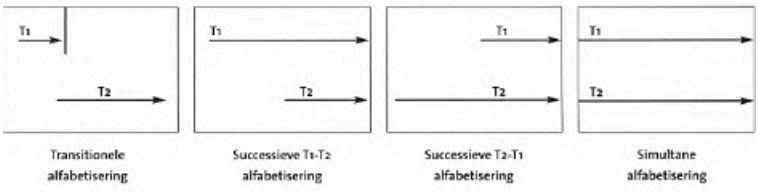
Feldmeier wijst erop dat er in het leesen schrijfonderwijs aan kinderen zeer goede resultaten zijn bereikt met tweetalig alfabetiseringsonderwijs als alternatief voor direct in de tweede taal leren lezen. Dergelijke projecten zijn uitgevoerd op scholen met veel allochtone leerlingen in Berlijn en Noordrijnland-Westfalen en hadden onder andere als voordeel dat veel meer gebruikt gemaakt kon worden van de talige en culturele kennis van de kinderen. In het alfabetiseringsonderwijs aan volwassenen heeft zo'n tweetalig concept tot op heden geen voet aan de grond kunnen krijgen. De heterogeniteit van de doelgroep, het ontbreken van op volwassenen toegesneden lesmateriaal en het ontbreken van opleidingsmogelijkheden voor docenten zijn daar mede de oorzaak van. Als tweetalige alfabetisering geen reële mogelijkheid is, is een methode waarin meer aandacht is voor de moedertaal misschien een goed alternatief dat wel uitvoerbaar is in de volwasseneneducatie. Feldmeier stelt daartoe een model voor dat hij ‘contrastieve alfabetisering’ noemt.

Randvoorwaarden

De vraag wat de meest geschikte methode is om kinderen of volwassenen te leren lezen en schrijven is belangrijk, maar wanneer het om allochtone kinderen en volwassenen gaat, is de vraag in welke taal gealfabetiseerd gaat worden nog essentiëler. In het volwassenenonderwijs wordt die vraag eigenlijk niet meer gesteld omdat de randvoorwaarden vaak nog maar één mogelijkheid toelaten: in de tweede taal. De alfabetiseringsgroepen zijn heterogeen van samenstelling en ervaring met tweetalige alfabetisering ontbreekt totaal. Er is echter wel ervaring opgedaan met alfabetisering in de moedertaal. [In Duitsland is dat uitsluitend met Turks, in Nederland ook wel met Arabisch en Portugees - IvdC.] De ervaringen die zijn opgedaan in de eentalige cursussen en het lesmateriaal dat daarvoor ontwikkeld is, zouden in principe ook dienst kunnen doen in tweetalige alfabetiseringscursussen, maar ervaringen met tweetalige alfabetisering moeten toch vooral in het lees- en schrijfonderwijs aan kinderen gezocht worden.

Modellen in de alfabetisering

Alfabetisering in de tweede taal is in



Vier modellen van alfiabetiseringsonderwijs.

Duitsland [net als in Nederland en Vlaanderen - IvdC] het meeste gebruikte onderwijsmodel. In het verleden heeft de homogene samenstelling van cursusgroepen instellingen ertoe gebracht alfabetisering in de moedertaal te organiseren. Vaak wordt daarbij teruggegrepen op lesmateriaal uit het land van herkomst en ook is op volwassenen toegesneden lesmateriaal ontwikkeld. Het moet daarbij wel duidelijk zijn wat het doel van de alfabetisering is, dat wil zeggen wat de rol van de eerste taal is. Verhoeven (1987) maakte onderscheid tussen vier modellen, waarbij de T1 Turks of Koerdisch is en de T2 Duits. Het voordeel van alle vier modellen is dat de kennis van de eigen taal en cultuur wordt betrokken in het alfabetiseringsonderwijs. Bij cursisten die helemaal geen kennis van de tweede taal hebben, wordt zo een snelle toegang tot de betekenis van Duitse woorden mogelijk. En de waardering voor de moedertaal die bij deze benadering naar voren komt, draagt bij tot een positief zelfbeeld. Bovendien stimuleert de opgedane kennis van geschreven Turks de cursist om na afloop van de cursus door te gaan met lezen in de moedertaal, ook al is de aandacht voor de T1 in de eigenlijke cursus maar gering geweest. Tenslotte verkeren de deelnemers aan de cursus meestal meer in een Turks of Koerdische dan in een Duitse omgeving en kunnen ze die kennis goed gebruiken.

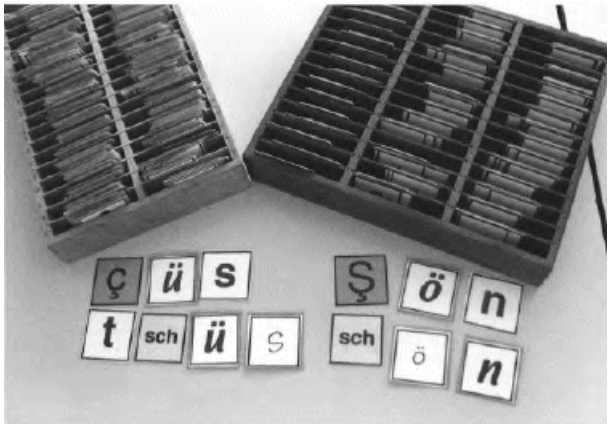
Het overgangsmodel

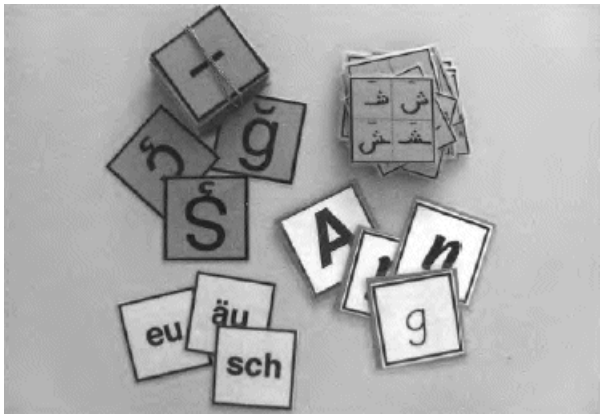
Bij het transitionele model wordt begonnen met alfabetisering in de moedertaal en wordt het alfabetiseringsproces al vroeg afgebroken om over te schakelen op de tweede taal. Het doel is niet om in beide talen te kunnen lezen en schrijven, maar de alfabetisering in de eerste taal staat in dienst van de tweede taal. Dit model heeft vooral voordelen als de klank-tekenkoppeling in de eerste taal eenvoudiger is dan in de tweede taal, waardoor het leren lezen vergemakkelijkt wordt. Het Duits heeft [net als het Nederlands - IvdC] betrekkelijk veel twee-letterklanken (bijvoorbeeld: ie, eu) en medeklinkerclusters (bijvoorbeeld: sch en schr) die geen een-op-een-relatie weergeven, wat het lezen in het begin juist moeilijk maakt en reden zou zijn om met een eenvoudiger systeem als dat van het Turks te beginnen.

Successieve en simultane modellen

Het doel van de drie andere modellen is om in beide talen even goed te kunnen lezen en schrijven. Het hangt van de spelling van de talen af met welke taal begonnen wordt. Wanneer de moedertaal een diepe orthografie heeft en er dus geen rechtstreekse

relatie is tussen klanken en tekens, verdient het de voorkeur met de tweede taal te beginnen; in het omgekeerde geval juist met de moedertaal. De meeste cursisten in Duitsland spreken Turks of Koerdisch. Het zijn allebei talen met een eenvoudige klank-tekenkoppeling en het verdient dus eigenlijk aanbeveling om met die talen te beginnen. Het tweede model biedt dus de beste kansen op succes in Duitsland en in Nederland. Voor Arabischsprekende cursisten liggen de kaarten anders. Het Arabische schrift heeft 28 letters die verschillend geschreven worden, afhankelijk van hun positie in een woord. Aan de andere kant is de klank-tekenkoppeling in het Arabisch consistenter dan in het Duits [en in het Nederlands - IvdC]. Een nadeel van beginnen met alfabetisering in het Arabisch is dat de kennis van de letters in de ene taal niet overdraagbaar is naar de andere taal, wat





tegen een tweetalige alfabetisering pleit.[1] Bij het vierde en laatste model wordt tegelijkertijd met de alfabetisering van moedertaal en tweede taal begonnen.

Contrastieve alfabetisering

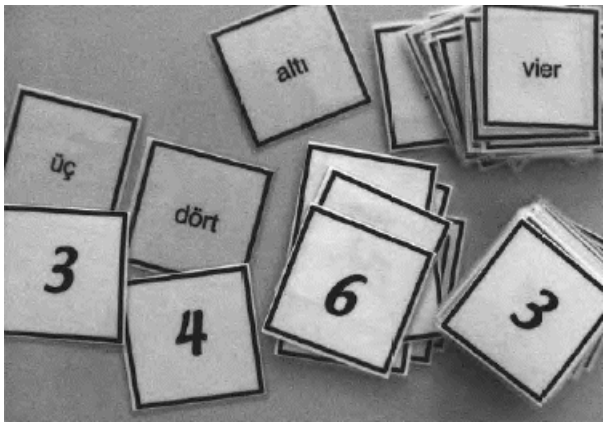
Bij de eerder genoemde randvoorwaarden zijn enkele essentiële hinderpalen, die een rol spelen bij het in praktijk brengen van tweetalige alfabetiseringsmodellen, nog niet ter sprake gekomen. De lezer zal zich afgevraagd hebben of tweetalig lesmateriaal bedacht kan worden, en of leesonderwijs in het Turks of Koerdisch gegeven kan worden, als de docent de moedertaal van de cursisten niet beheerst. Het antwoord op deze vraag is eenvoudigweg: nee. Een tweetalig onderwijsmodel kan alleen gehanteerd worden als de moedertaal van de cursisten homogeen is, wat in de praktijk bij vrouwengroepen best mogelijk is/was. Als er een cursist bij komt die de voertaal niet spreekt, zou dit model opgegeven moeten worden. Om aan deze onoverkomelijke hindernissen het hoofd te bieden en toch te profiteren van de voordelen van tweetalig onderwijs, stelt Feldmeier het onderwijsmodel van contrastieve alfabetisering voor, wat aanleunt tegen tweetalige alfabetisering.

Bij *contrastieve alfabetisering* wordt de cursus gegeven in de tweede taal en kan de groep dus meerdere nationaliteiten omvatten, maar Turks en Koerdisch worden steeds meer in het onderwijs betrokken. Zo gaat het begroeten in het Turks en het Koerdisch, worden goedkeuring en aanmoediging en allerlei andere kleine opmerkingen in het Turks geuit om de cursisten te laten merken dat de docent interesse

heeft voor hun moedertaal. Het belangrijkste aspect van contrastieve alfabetisering is de inzet van Turkse of Koerdische woorden, zinnen en vertalingen daarvan in de tweede taal, bijvoorbeeld als kapstokwoord (bijvoorbeeld *baba* naast *papa* en *lamba* naast *lamp*). Ook bij de keuze van kapstokwoorden - woorden waaraan nieuwe klanken en letters onthouden kunnen worden - biedt de inzet van de eerste taal de mogelijkheid om het beperkte repertoire uit te breiden met woorden uit het Turks. En als de Turkse versie van een kapstokwoord niet gelezen wordt, kan die op z'n minst mondeling aangeboden worden. Zo wordt de toegang tot de betekenis van de woorden versneld. Als de meeste letters aangeboden zijn, kunnen het kapstokwoord en de vertaling opgeschreven en gelezen worden. In die fase zijn talrijke spelletjes mogelijk - die door de deelnemers zelf gemaakt worden - om het leereffect te vergroten en het onderwijs afwisselender te maken.

De docent

Een vraag waar nog niet op ingegaan is, is hoeveel Turks een docent moet kennen om contrastief te kunnen alfabetiseren. Het antwoord is dat de basis van een taal bekend moet zijn, en dat komt er eigenlijk op neer dat de docent de fonemen (klanken) en grafemen (letters) moet beheersen en een correcte uitspraak daarvan moet hebben. Het is de opzet van contrastieve alfabetisering dat gaande het alfabetiseringsproces een docent kennis krijgt van de eerste taal van zijn cursisten door het maken van lesmateriaal. De cursisten helpen daarbij doordat ze woorden leveren als kapstokwoorden en doordat ze het besef hebben hun docent iets te moeten leren. Aan het eind van de cursus ligt er dan een pakketje tweetalig cursusmateriaal, dat kapstokwoorden en praatopdrachten omvat. Omdat alfabetisering



in het begin vooral op woordniveau en nog niet op zinsniveau betrekking heeft, kan de docent zijn woordenschat van het Turks of Koerdisch gemakkelijk uitbreiden. Een doel daarbij kan zijn met elkaar een klein woordenboekje aan te leggen dat uitsluitend woorden omvat die in de cursus behandeld zijn. Dat woordenboekje wordt dan meteen een hulpmiddel bij het huiswerk.

Meer kennis wordt van een alfabetiseringsdocent niet gevraagd omdat grammaticaal moeilijke zaken zoals verschillen in het naamvalssysteem en de zinsvolgorde pas na de alfabetisering in een beginnerscursus aan de orde komen. Toch wordt de betrokkenheid van de docent wel op de proef gesteld doordat het heel goed mogelijk is dat een docent de basiswoorden en het klanksysteem van twee nieuwe talen moet verwerken. Dat geldt vooral bij de eerste cursus die een docent geeft, want al snel bouwt hij zijn kennis en zijn lesmateriaal op, waarvan hij de tweede keer kan profiteren. Met wat ervaring kan zelfs een basis gelegd worden voor Arabisch en zo kunnen drie moedertalen van cursisten worden bestreken.

Grenzen aan de toepassing

Niet alleen van de docent wordt veel gevraagd bij zo'n concept, maar ook van de cursisten. Van hen wordt een zekere tolerantie gevraagd wanneer het in de les gaat om de taal die niet beheerst wordt of wanneer negatieve ervaringen zijn opgedaan met een van de gebruikte talen, wat bijvoorbeeld bij Koerden het geval kan zijn. In eerste instantie lijkt contrastieve alfabetisering niet uitvoerbaar bij heterogene groepen.

Het is echter ook mogelijk plenair de doeltaal te gebruiken en bij een meer individuele benadering of in groepjes te differentiëren naar moedertaal.

Oefenmateriaal

Het basisidee is dat het oefenmateriaal en de spelletjes door de docent worden bedacht en door de cursisten worden gemaakt. De docent controleert en verbetert uiteraard. Dat verhoogt de relevantie van de gekozen items en de betrokkenheid van de cursist. Het lesmateriaal bestaat bijvoorbeeld uit letterkaartjes, domino, memory en bouwblokjes. Op de kaartjes kunnen zullen zowel letters, als groepjes van letters (clusters), lettergrepen, morfemen (deel van een woord met eigen betekenis) en woorden staan. Met die kaartjes kunnen grote gehelen gemaakt worden, maar ook kan de klank van een letter in de ene taal verbonden worden met de klank van een letter in de tweede taal. Zo kan de Turkse /c/ verbonden worden met de Duitse /dsch/, of kunnen woorden in de ene taal worden verbonden met woorden in de andere taal: *bir* moet bij *eins* passen, en *on* bij *zehn*. Ook een plaatje combineren met de eerste letter van het woord (‘Zoek de woorden die met een A beginnen’) is zo'n oefening die in het begin van de alfabetisering heel nuttig kan zijn.

Literatuur

Feldmeier, A. Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 2, 2005, 45-50.

Verhoeven, L. *Ethnic minority children acquiring literacy.* Foris Publications, Dordrecht, 1987.

Eindnoten:

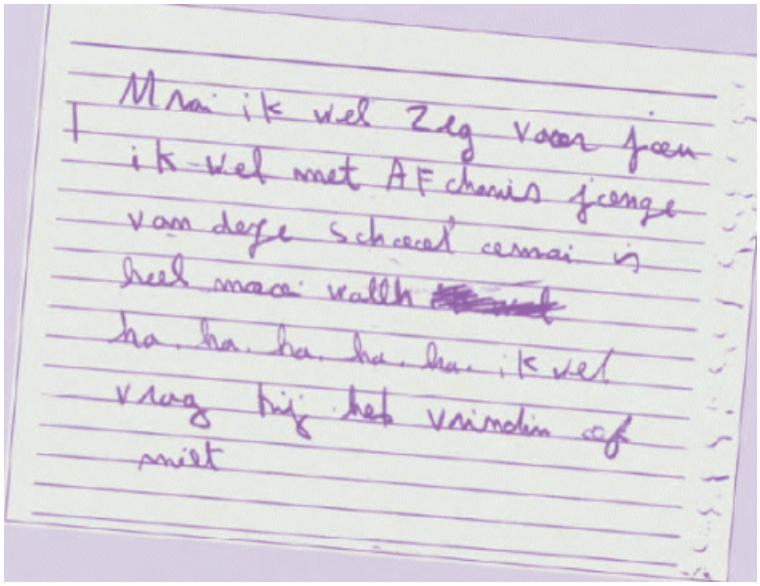
1 ‘Het is opmerkelijk dat Feldmeier het argument dat vele Arabischsprekenden Berbers zijn en Arabisch voor hen al een tweede taal is, niet in zijn afwegingen betrekt.

Gevonden voorwerpen

Henny Jellema/
de taalklas, Haarlem.

Zahia en Mariah (beiden zestien jaar) zijn hete dikke vriendinnen. De een komt uit Afghanistan en de ander uit Marokko. Ze kletsen de hele dag! Over kleren, lippenstift en ... jongens natuurlijk! Dat moet allemaal in het Nederlands. Wat wil je meer, zal iedere buitenstaander zeggen, daar hoef je niks meer aan te doen.

Maar soms word ik als ouderwetse juf helemaal kierewiet van dat gegiechel, geklets en geteut. Dan zet ik ze in de klas een eind bij elkaar vandaan. En wat doen alle meiden van zestien dan? Ze schrijven briefjes. En wat doen alle ouderwetse juffen dan? Ze onderscheppen zo'n briefje. Dit is het resultaat.


Maar ik wel zeg voor jouw
ik wel met Afghanis jongen
van deze schocolat cemai is
heel maar wallh
ha. ha. ha. ha. ha. ik wel
vrag hij het vriendin of
niet

Signalementen

Studiedag analfabeten en inburgering

In het vorige nummer van ALFA-*nieuws* was te lezen dat de studiedag met als thema analfabeten en inburgering definitief ms vastgesteld op vrijdag 30 november aanstaande. De werkgroep ANT2 heeft deze datum wegens omstandigheden moeten herzien en de studiedag vindt nu plaats begin 2008. Via de nieuwsbrief en de website van de BVNT2 wordt u op de hoogte gehouden van de nieuwste informatie. De oproep om meer leden is niet onbeantwoord gebleven en inmiddels heeft zich een nieuw lid aangemeld. Wilt u ook lid worden van de werkgroep of heeft u reacties en ideeën voor de studiedag, laat het weten op bvant2@planet.nl.

Publicaties over laaggeletterdheid

Bij CINOP zijn begin dit jaar drie publicaties verschenen over laaggeletterdheid. Zij hebben alle drie betrekking op het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010: van A tot Z betrokken* dat vorig jaar van start is gegaan. De eerste publicatie heeft vooral betrekking op wat er in dat eerste jaar is volbracht: W. Houtkoop, *Voortgangsrapportage Aanvalsplan Laaggeletterdheid het jaar 2006* De tweede publicatie gaat over de bewustwording van laaggeletterdheid bij het grote publiek. Je bewust zijn van een probleem is nodig om het probleem te kunnen voorkomen en te kunnen bestrijden: Th. v. Leeuwen, *Hoe bekend zijn wij met laaggeletterdheid? Een landelijk onderzoek naar het bewustzijn bij volwassenen van laaggeletterdheid in onze samenleving.*

De derde publicatie geeft de resultaten weer van de jaarlijkse monitor die bedoeld is om de effectiviteit van het terugdringen van laaggeletterdheid in kaart te brengen: Th. v. Leeuwen, *Monitor deelname aan het lees- en schrijfonderwijs door laaggeletterden 2006.*

Meer informatie: CINOP, www.cinop.nl

Picto ANT2

Picto ANT2 is aanvullend lesmateriaal dat gebruikt kan worden naast een basismethode. Het material is bedoeld om op gestructureerde wijze zinsstructuren mondeling in te slijpen aan de hand van illustraties. In Picto ANT2 wordt gewerkt met pictogrammen. Om de bedoeling van een pictogram te begrijpen hoeft men niet te kunnen lezen. Een pictogram verwijst immers rechtstreeks naar een betekenis. Meerdere picto's achter elkaar vormen een zin.

Picto ANT2 is geschikt om volwassen analfabete anderstaligen ondersteuning te bieden bij het leren spreken in correcte eenvoudige zinnen.

Picto ANT2 bestaat uit een docentenhandleiding en twaalf pictoboekjes. Elk pictoboekje bestaat uit acht bladzijden met picto's en een negende bladzijde met de uitgeschreven tekst.

De pictoboekjes lopen op in moeilijkheidsgraad. Gaandeweg worden de zinnen langer en worden grammaticale aspecten geïntroduceerd.

M. Borgesius, J. Brinks, M. Jaquet, J. Nijdam, *Picto ANT2*
Harcourt Test Publishers, Afd. Klantenservice,
Postbus 78, 1000 AB Amsterdam
(www.harcourt.nl; bestellen: bestelling@harcourt.nl)

[Nummer 4]

Werk in uitvoering

Tien jaar ALFA-*nieuws*
Ineke van de Craats

Met het nummer van ALFA-*nieuws* dat nu voor u ligt, wordt tien jaar ALFA-*nieuws* afgesloten. We blikken terug op de afgelopen jaren.

Hoe het begon

in april 1997 organiseerde de sectie Nederlands als tweede taal van de Vereniging van Leraren in Levende Talen en studiedag over alfabetisering in het onderwijs aan jeugdige nieuwkomers in het voortgezet onderwijs (de zogenaamde internationale schakelklassen, ISK's). Er was helaas te veel belangstelling om iedereen die wilde komen een plaats te geven. Een maand later werd de studiedag herhaald. Beide studiedagen eindigden met een forum waarin duidelijk de problemen en behoeften van deze groep docenten naar voren kwamen. Het gevoel dat door velen gedeeld werd, was dat men op een eilandje werkte, dat er op die eilandjes veel en hard gewerkt werd maar dat er geen verbinding was met het vasteland. De vraag aan de organisatoren van die studiedagen was om een vorm te vinden waarin informatie en ervaring uitgewisseld zouden kunnen worden. Al snel werd besloten dat een nieuwsblad waarin docenten, onderwijsondersteuners en alfabetiseringsdeskundigen aan het woord konden komen, een goede vorm zou zijn.

Levende Talen verleende een eenmalige startsubsidie en de NT2-sectie subsidieerde een deel van de kosten gedurende

het eerste jaar. Na een jaar was het kindje voldoende levensvatbaar om zonder financiële steun van de ouders door het leven te gaan. Voor zijn vierde verjaardag kwamen er al huwelijksaanzoeken binnen, onder andere van uitgeverij Coutinho. Vijf jaar lang heeft de redactie zelf de lay-out, de administratie, de publiciteit en de verzending verzorgd en dus zelf ieder nummer zorgvuldig in plastic hoesjes gestopt, althans nadat sommige abonnees eerder soms een lege wikkel hadden ontvangen zonder ALFA-*nieuws* erin. De zesde jaargang verscheen bij uitgeverij Coutinho, die de vormgeving, de verzending en de administratie verzorgde en ALFA-*nieuws* een plek gaf op de website, Het blad had eerst een donkerblauw aanzien, daarna een groen en verschijnt nu in pittig paars. Maar behalve de vorm is ook het aandachtsgebied uitgebreid.

Van een blad voor alfabetiseringsdocenten in het voortgezet onderwijs is het een tijdschrift geworden voor ieder die te maken heeft met onderwijs aan laagopgeleide jongeren en volwassenen. Niet alleen alfabetisering binnen NT2 maar ook Nederlands als moedertaal en rekenen aan volwassenen hebben een plaats in het blad gekregen. Bovendien is de redactie uitgebreid met Vlaamse deskundigen.

Redactie

Vanaf het begin was het de bedoeling om het een blad voor en door docenten te laten zijn. Docenten zouden vragen uit het veld kunnen aanleveren, waarop we in het blad gezamenlijk een antwoord zouden kunnen formuleren. Mieke van der Loop van scholengemeenschap Durendael meldde zich al aan tijdens de studiedagen en na het verschijnen van het eerste nummer kwamen daar Henny Jellema en Dicky Wijland, respectievelijk uit Haarlem en Rotterdam, bij. Met Jeanne Kurvers en schrijver dezes vormden we de eerste redactie, terwijl de docenten elkaar afwisselden in de redactie. De focus kwam steeds meer te liggen op alfabetisering in de volwasseneneducatie omdat daar meer cursisten waren, meer materiaal verscheen en de docenten van de ISK's ook een minder geïsoleerde positie kregen. Sommige scholen subsidieerden zelfs hun docenten die redactielid waren omdat het als een vorm van bijscholing werd gezien. In chronologische volgorde maakten deel uit van de redactie: Cathy Berg van Nieuw-Rotterdam, Yolande Timman en Elske Palstra van het Horizon College, Mie Sterckx van het NT2-centrum in Leuven, Liesbeth Jansen van Durendael. Met de overgang naar Coutinho, kwamen ook Jacqueline Veth van het ID College en Inge Schuurmans van de Karel de Grotehogeschool in Antwerpen. Ben Hermeler was enige tijd onze rekendeskundige en Lucelle Timmermans richtte zich op de NT1-groep. Anno 2007 zijn daar bijgekomen Marlon Poppelaars, enthousiast voorvechter van aandacht voor leesvaardigheid in het vmbo en de praktijkschool, Charlotte Cannegieter, docent en lerarenopleider (Alfa)NT2 en lid van de werkgroep Alfa-NT2 van de beroepsvereniging NT2, Danielle Boon, VN-medewerker alfabetisering op Oost-Timor, en Katrien Janssens, alfa- en rekendocent van het Centrum voor Basiseducatie Zuiderkempen.

Daarnaast hebben we vaste medewerkers van de redactie (gehad): Carry van de Guchte als schrijver van een leesmethode voor 10- tot 14-jarigen (*Lezen doe je overal*), Ria van Adrichem, deskundig op het terrein van Nederlands is moedertaal in de ‘basiseducatie’ en schrijver van boeken voor deze doelgroep, en Corinne Sebregts, remedial teacher en jarenlang coördinator van de ISK van het Stedelijk College in Eindhoven, sinds een jaar directeur van een praktijkschool.

Tien jaar volgemaakt

Er zijn twee redactieleden die de tien jaar hebben vol gemaakt en een die dat bijna heeft gepresteerd. Henny Jellema heeft negen jaar vol gemaakt, Jeanne Kurvers en Ineke van de Craats tien jaar. Jeanne is een van de heel weinigen in Nederland met heel veel deskundigheid op terrein van alfabetisering. Alfabetisering is altijd haar expertise bij uitstek geweest. Zij heeft die expertise gedeeld met de leden van de redactie, die zonder uitzondering genoten hebben van de discussie waarbij het soms fel toeging, flitsender en feller dan de lezer er op papier vanaf kon lezen. Ik zelf heb getracht al deze mensen - bijna zonder uitzondering vrouwen - te stimuleren tot het schrijven of laten schrijven van artikelen en de activiteiten te bundelen tot goed gevulde nummers. Dat is soms een stressvolle bezigheid, maar altijd minder tijdrovend dan toen we het nog zonder Coutinho stelden. Ook namens Jeanne kan ik zeggen dat we het allebei met enorm veel plezier en enthousiasme hebben gedaan, elkaar veel hebben opgevangen als een van beide het te druk had met andere zaken (van onderwijs tot promotie en van zorgtaken voor kinderen en kleinkinderen tot geliefde anderen) en dat we dat nooit hadden kunnen doen zonder een redactie die zich aan de afspraken hield en waarop we blind konden varen.

De rubrieken

De lezer weet het: ALFA-*nieuws* heeft rubrieken, die overigens niet voor iedereen zo duidelijk zijn. Na tien jaar wordt het tijd de motivatie daarvoor nog eens te herhalen. De rubriek *Werk in uitvoering* was bedoeld om een situatie uit de praktijk te belichten, of een dagboek van een docent. In nummer 1 van 2000 legde Mie Sterckx bijvoorbeeld uit hoe je met één lucifer vijftien andere lucifers kunt optillen, niet omdat ze een goocheltruc wilde uitleggen maar ter illustratie van de taakgerichte aanpak.

De rubriek *Gevonden voorwerpen* is ons troetelkind. We zijn er zelf dol op, veel lezers ook, op die leuke, opmerkelijke, onverklaarbare of anderszins interessante voorvallen uit de praktijk, tekeningen, briefjes, die allemaal iets met lezen of taal leren te maken hebben. De rubriek *Onder de loep* geeft achtergrondinformatie over een bepaald aspect van het ANT2-onderwijs of over onderzoek. In het allereerste nummer in 1997 ging *Onder de loep* over elektronisch leren lezen en multimediaal oefenen om het leestempo te verhogen. Een veelgevraagde aflevering van *Onder de loep* was die waarin gefocust werd op Chinees en de Chinezen (1999). De aflevering over de uitkomsten van Jeanne's proefschrift: *Met ongeletterde ogen. Een analfabete kijk op taal en schrift* (2002) werd overgenomen in *LES*.

De rubriek *Uit het veld* was bedoeld voor vragen uit het veld, waarop door collega-docenten, deskundigen of de redactie geantwoord kon worden. De eerste vraag luidde: ‘Mijn leerlingen werken plezierig met de leesboekjes 1 t/m 6 van *Lezen doe je overal.* Vanaf boekje 7 begrijpen de leerlingen de teksten in dat boekje niet meer zo goed. Hoe kan ik dat oplossen?’

Langzamerhand is deze rubriek ook de plaats geworden voor inzendingen uit het veld, zonder dat daar direct een vraag achter zit.

Een taal centraal was een rubriek waarin steeds een taal belicht werd die gesproken wordt door een grote groep nieuwkomers in Nederland. Zo werd Somalisch belicht, maar ook Tigrinya (de belangrijkste taal van Eritrea), Turks, en Pashto. Een overzicht van de talen is te vinden in nummer 4 (2002). Sinds 2001 verschijnt er in ieder nummer een verhaal in de rubriek *Krant in de klas*. De opzet was om een verhaal te presenteren dat geschikt is voor beginnende lezers en afkomstig is uit de culturen van alfabetiseringscursisten, juist omdat zij al zoveel nieuws te verwerken krijgen. Die verhalen worden veel voorgelezen in alfagroepen en zelf gelezen in groepen op A1-niveau. De herkenning is er bijna altijd, maar niet voor moedertaalsprekers en dus schrijft Ria van Adrichem ook van tijd tot tijd een verhaal dat meer geschikt is voor de NT1-groep. Sinds 2003 voorziet Conny van der Neut ieder verhaal van een tekening.

We zullen niet alle rubrieken zo doorlopen, maar de *Multimediahoek* was geen blijvertje, de *Rekenhoek* verschijnt regelmatig maar niet in ieder nummer en dat is ook het geval voor de rubriek *Kaders*, waarin van alles gemeld wordt wat te maken heeft met wet- en regelgeving en waarin beleid kritisch gevolgd wordt. In *Gelezen* doen we verslag van relevante wetenschappelijke literatuur of van handboeken, en soms van literatuur waarin analfabeten een rol spelen. Al enige jaren volgen we ook wat er in diverse andere landen aan alfabetisering gedaan wordt. Dat kunnen landen zijn als Burkina Faso (2001) of Oost-Timor (2006), maar ook Suriname, Spanje of Zweden. Sinds vorig nummer hebben we die artikelen ondergebracht in de rubriek *Van over de grens.*

Thema's

De rubrieken geven al enigszins de thema's weer die in ALFA-*nieuws* aan de orde zijn geweest. In de beginjaren stonden vooral de ISK-leerling en de minderjarige asielzoeker centraal, Het lesmateriaal en de organisatie van lessen aan deze doelgroep was het onderwerp van discussie. Vragen als: wanneer kan een analfabete leerling door naar de reguliere NT2-groep, is technisch lezen voldoende of moet een leerling ook kunnen begrijpen wat hij leest, gaven aanleiding tot principiële discussies (1999, 1).

Ook de ‘methodenstrijd’ kreeg aandacht

in die jaren. Ik bedoel daarmee de discussie tussen voorstanders van de globaal-functionele methode *Alfa* en de voorstanders van de structuurmethode *7/43*, die tegenwoordig vaak naast elkaar gebruikt worden.

De laatste jaren is de methodische discussie overgegaan in de discussie over de inburgering en de eisen die deze stelt aan analfabeten. Analfabete minderjarige asielzoekers zijn er vrijwel niet meer, ISK's of taalklassen evenmin. In de volwasseneneducatie is de aandacht voor het portfolio daarvoor in de plaats gekomen en functionele vaardigheden zijn de graadmeter geworden. Leren lezen en schrijven moet vooral in dienst staan van die functionele vaardigheden. We zijn daar misschien wel een beetje in doorgeschoten in Nederland, want wat mij betreft mag het leren lezen een doel op zich zijn en blijven, zonder dat daar een functioneel doel achter zit. Het is natuurlijk belangrijk dat analfabete vrouwen hun werk als koekjesbaksters na een alfabetiseringscursus aan de machine kunnen voortzetten, maar er moet voor gewaakt worden dat ze niet alleen de voor hun vak relevante taal leren.

In ALFA-*nieuws* zijn we daarom ook doorgegaan met het geven van achtergronden, over de invloed van de eerste taal, over de cognitieve verschillen tussen geletterden en ongeletterden, over factoren die succesvol leren bepalen en over hoe feedback begrepen wordt, om maar enkele voorbeelden te noemen.

En dat blijven we naast alle informatie over toets- en materiaalontwikkeling in de toekomst ook doen.

Nieuwe ontwikkelingen

In de winter van 2001-'02 organiseerde ALFA-*nieuws* in samenwerking met ROC's in Alkmaar, Almelo en Rotterdam weer studiedagen voor alfabetiseringsdocenten en weer was de belangstelling zeer groot. Het is duidelijk dat er een behoefte was en is aan studiedagen en cursussen op dit terrein. Gelukkig zijn deze initiatieven overgenomen door de Beroepsvereniging van NT2-docenten, met name door de werkgroep Alfabetisering. Ook buiten Nederland zijn er contacten gelegd met wetenschappers en docenten op het terrein van alfabetisering en tweedetaalverwerving, omdat onderzoeksresultaten betreffende laagopgeleiden duidelijk anders zijn dan die van hoogopgeleide leerders, waarop het meeste taalverwervingsonderzoek is gebaseerd. In 2005 werd in Tilburg dan ook voor het eerst een internationaal symposium gehouden waarin wetenschappers, docenten en beleidsmakers elkaar ontmoetten. In 2006 werd het tweede LESLLA (Low-Educated Second Language Literacy Acquisition) symposium gehouden in Virginia en onlangs in Newcastle het derde (www.leslla.org). Het doel van deze symposia is uitwisseling van kennis, onderzoeksresultaten en andere ideeën op het gebied van laaggeletterden, maar ook om gevraagd of ongevraagd advies uit te kunnen brengen over onderwijs aan analfabeten en laagopgeleiden.

De tien-jaar-ALFA-*nieuws*-quiz

1. Wat is een elektronische letterbak en wie gebruikt die?
2. In welk lesmateriaal ligt de Tuinstraat?
3. Welke cursiste schreef een brief aan Nederland?
4. Waar trof Sara een kakkerlak aan?
5. Waar worden leereilanden gevonden?
6. Welke analfabeet was bijzonder ingeburgerd en avant la lettre?
7. Welke leestaken zijn te moeilijk voor de meeste werknemers in de wasserij?
8. Wie plaagden een vermoeide hoedenkoopman?
9. Welk woord is het langst volgens de echte analfabeet: tilifizyun of mahal (televisie of kamer)?
10. Wat is het gewone Nederlandse woord voor ‘kopieertanden’?

Alle antwoorden zijn te verkrijgen door het lezen van tien jaar ALFA-*nieuws*.

U kunt de antwoorden insturen naar de redactie (inekevandecraats@casema.nl). Inzendingen die voor 31 december 2007 binnen zijn, dingen mee naar een kleine prijs.

Uit het veld

Alfa NT2: een kleine geschiedenis
Jeanne Kurvers/universiteit van Tilburg

Naar aanleiding van dit jubileumnummer presenteert Jeanne Kurvers een collage van illustraties uit de afgelopen 25-30 jaar alfabetiseringsonderwijs NT2 aan volwassenen. Daaraan is mooi te zien dat twee kerndimensies van alfabetisering van volwassenen (de code leren en functioneel Nederlands leren) beurtelings om aandacht vroegen. En het is een mooie illustratie van voortschrijdend inzicht.

In *Die Mutter* van Bertolt Brecht komt het volgende fragment voor:

Pelagea Wlassowa leert lezen

Leraar Iwanowitsj (voor een bord): jullie willen dus leren lezen. Ik begrijp weliswaar niet, waar jullie dat in jullie situatie voor nodig hebben, en sommigen van jullie zijn eigenlijk ook al te oud, maar ik zal het ter ere van mevrouw Wlassowa proberen. Hebben jullie allemaal wat om te schrijven? Ik schrijf nu dan drie eenvoudige woorden op: tak, hok, vis. Ik herhaal: 'tak', 'hok', 'vis'. Schrijf op.

Sigorski: Waarom juist die woorden? *Pelagea Wlassowa*: Nicolai Iwanowitsj, moet het per se 'tak', 'hok' 'vis' zijn? Wij zijn al oud en moeten snel de woorden leren die we nodig hebben.

De leraar glimlacht: Weet je, waarmee je leert lezen doet er helemaal niet toe. *Pelagea*: Hoezo niet? Hoe schrijf je bijvoorbeeld 'arbeider'. Dat interesseert Pavel Sigorski.

Sigorski: 'Tak', komt toch nooit voor!

Pelagea: Hij is metaalarbeider.

Leraar: Maar de letters komen er in voor.

Arbeider: In het woord 'klassenstrijd' komen toch ook de letters voor.

Leraar: Maar je moet met het eenvoudigste beginnen, niet meteen met het moeilijkste. 'Tak' is eenvoudig.

Sigorski: 'Klassenstrijd's is veel eenvoudiger.

Leraar: Er is toch helemaal geen 'klassenstrijd's. Laten we dat om te beginnen vaststellen.

Sigorski (staat op): Dan kan ik van u niets leren, als er bij u geen 'klassenstrijd' bestaat.

Pelagea: Jij moet hier lezen en schrijven leren, en dat kun je hier ook. Lezen, dat is klassenstrijd!

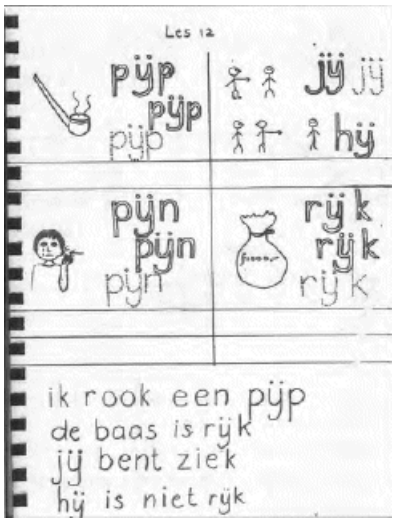
(Bertolt Brecht, *Die Matter*, vertaling JK)

Het citaat illustreert prachtig waar het altijd om gaat in debatten rond leren lezen en schrijven en alfabetisering van volwassenen. De klassenstrijd van toen mag dan plaatsgemaakt hebben voor heel andere competenties, het conflict tussen Sigorski, die directe gebruiksrelevantie wil en de didacticus Iwanowitsj die de schriftcode aan wil leren is typerend voor wat al tijden lang onderwerp van debat is over

alfabetisering. Het model van de leraar Iwanowitsj gaat over het leren van de code: hoe krijgt een lezer toegang tot geschreven taal en welke expliciete instructie is daarvoor nodig. Het

model van de arbeider Sigorski gaat over de vraag wat nuttig en relevant is voor een volwassen beginnende lezer. Ook in het alfabetiseringsonderwijs NT2 van de afgelopen 25 jaar zijn de leraar en de arbeider goed te herkennen, zoals ik zal illustreren aan een kleine geschiedenis in plaatjes. Het is dan ook geen echte geschiedschrijving (al zou dat leuk zijn), maar een collage van plaatjes op basis van wat ik toevallig tot mijn beschikking had. Op vele plaatsen in Nederland moet nog veel meer staan. Ongetwijfeld doe ik alle makers van methodes op dit terrein groot onrecht door even een plaatje uit een boek voor te leggen. En ik weet ook dat docenten altijd veel meer gedaan hebben dan een pagina uit het boek opslaan. Maar de reeks is misschien wel veelzeggend voor het voortschrijdend inzicht dat we met z'n allen hebben opgedaan in de loop van de tijd.

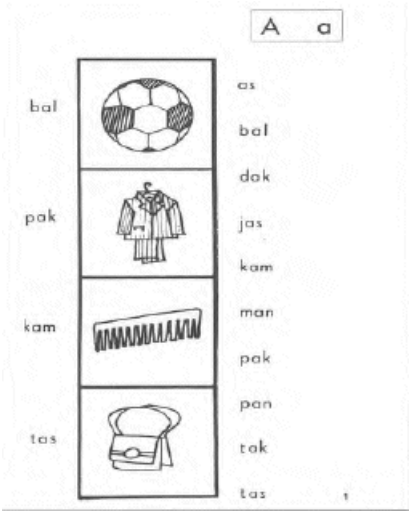
Een van de oudste boekjes op dit terrein die ik kon vinden was *Nederlands voor beginners* (z.j.) uit Leiden. De afbeelding uit figuur 1 komt uit les 12; op dat moment is al een heel aantal kernwoorden, letters en klanken de revue gepasseerd, allemaal op dezelfde wijze vormgegeven als op deze pagina.



Figuur 1

Het onderwerp van deze les is ongetwijfeld de *ij* en het stramien is duidelijk: een paar kapstokwoorden met (*pijp, jij, pijn, rijk*), inclusief dubbel gelijnde letters, illustraties, een paar lijntjes om zelf de woorden te schrijven en iets wat bedoeld is als een van de eerste tekstjes in het boek: ‘Ik rook een pijp. De baas is rijk’. Onversneden handwerk en een evident voorbeeld van het schriftverwervingsmodel van de leraar. De selectie van woorden is uitsluitend dienstbaar aan de verwerving van de schriftcode. Alhoewel, *de baas is rijk* is wel een van de eerste zinnen die de cursisten te lezen krijgen.

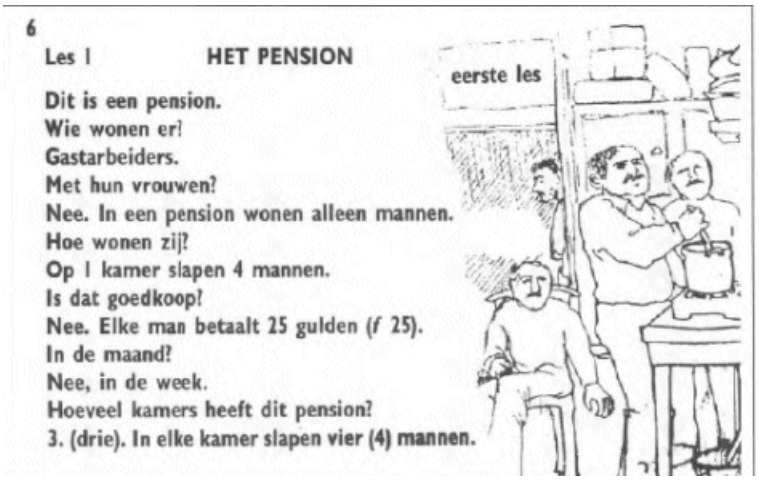
In diezelfde periode kwam in Utrecht het *ABC-boek voor beginners. Alfabetisatie kursus voor volwassen buitenlanders* uit, samengesteld door de Werkgroep Buitenlandse Werknemers. Het boek bestaat uit 34 bladzijden die



Figuur 2

er allemaal uitzien zoals figuur 2: vier plaatjes met vier woorden rond een centrale klank, daarnaast nog enkele woorden met dezelfde klank: *bal, pak, kam* en *tas* (een frivool handtasje, overigens). Een tekst is er niet te vinden in het boek. Wel volgt op de laatste pagina nog een opsomming van de woorden die zijn aangeleerd. Het schriftverwervingsprincipe dat gevolgd wordt is hetzelfde als bij kinderen gehanteerd wordt, maar de woorden zijn evident afkomstig uit de belevingswereld van volwassenen: *drum, peuk, as, snor, vim, asbak.* Een mooi tijdsbeeld, maar er zijn nog niet direct competenties in beeld.

Een heel andere methode verscheen in diezelfde periode in Rotterdam, ontwikkeld door het Aktiekomittee pro Gastarbeiders (Soetens e.a., 1980): het *Leesboek voor buitenlanders.* Het leesboek begint vanaf de eerste pagina met



6

Les 1 **HET PENSION**

eerste les

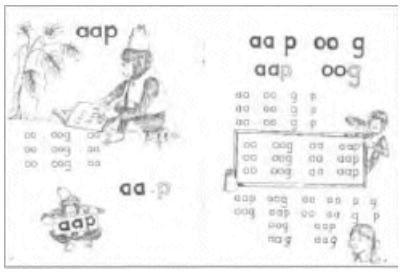
Dit is een pension.
Wie wonen er?
Gastarbeiders.
Met hun vrouwen?
Nee. In een pension wonen alleen mannen.
Hoe wonen zij?
Op 1 kamer slapen 4 mannen.
Is dat goedkoop?
Nee. Elke man betaalt 25 gulden (*f* 25).
In de maand?
Nee, in de week.
Hoeveel kamers heeft dit pension?
3. (drie). In elke kamer slapen vier (4) mannen.

Figuur 3

complete teksten. Naast dit boek wordt een ABC-boekje gebruikt, waarin de letters van het alfabet successievelijk behandeld worden, met bij elke letter enkele woorden (de a van *arts* en *arm*). Uit de eerste drie lessen in deze methode kon ik onder meer de volgende woorden destilleren: *gastarbeider, pension, huizen, verdienen, winst, kapitalisten, uitbuiten, solidariteit, rassisten* (zo gespeld), *armoede, schoonmaker, rotwerk.*

De eerste les (figuur 3) gaat over het pension en is tegelijkertijd een leesles en een rekenles, want de lezer wordt impliciet uitgenodigd mee te rekenen met de schrijver: hoeveel verdient de huisjesmelker aan het pension voor de gastarbeiders? Deze methode past meer in de lijn van Sigorski, de arbeider in de tekst van Brecht die zich afvraagt wat hij toch moet met woorden als *tak* en *hok*. De politiek bewuste en tot staking bereide arbeider moet het competentieprofiel zijn geweest dat de makers voor ogen stond.

In datzelfde jaar verscheen in Den Haag, *Leesoefenstofbij de leesplank voor anderstaligen,* samengesteld door taakleerkrachten uit 's-Gravenhage onder leiding van Nel Koetsier-van Dam (1980). Deze methode was oorspronkelijk gemaakt voor ISK-leerlingen, maar werd ook in de volwasseneneducatie



Figuur 4

Figuur 5

gebruikt (figuur 4). Dat leesplankje (met leesoefenstof voor anderstaligen) begint met *aap* en *oog,* de meest zuinige variant van het combineren van medeklinker en klinker, en daarnaast wordt al vanaf de eerste les (dat is wel eens anders) geprobeerd de lezer via synthese-oefeningen (let op de streepjes) een nieuw nog onbekend woord aan te leren: *aag.*

Opnieuw: het model van de leraar. In Veenendaal verschijnt waarschijnlijk in diezelfde periode *Leren lezen en schrijven voor buitenlanders* (figuur 5). Ook dat is een voorbeeld van de aanpak van leraar Iwanowitsj, maar tegelijkertijd een eerste poging de basiswoorden in overeenstemming te brengen met wat relevante gebruikswoordenschat geacht wordt: tas, kar, meel, kool. Het sierlijke handtasje van tien jaar eerder is een degelijke boodschappentas geworden.

Ook hier alle ingrediënten van wat in het basisonderwijs aan kinderen gebruikelijk was. Kernwoorden en letters leren, leren analyseren en synthetiseren, en aan het einde heel voorzichtig de eerste tekstjes.

Met de opvolgers van de Veenendaalse methode, eerst *Zeggen en Schrijven* en later *7/43* (figuur 6) wordt deze Iwanowitsj-lijn voortgezet, met geleidelijk aan steeds meer oog voor de belangrijke pragmatische thema's voor nieuwkomers: boodschappen, wonen, het lichaam, kleding, koken, het huis en vervoer. En met meer aandacht voor het feit dat alfabetisering ook betekent dat cursisten teksten moeten leren lezen. Een eerste poging tot sociale redzaamheid als competentie. Nieuw voor die tijd is de aanwezigheid van een voorprogramma bij *7/43*: *Een zekere woordenschat* met daarin basiswoordenschat en oefeningen in voorbereidend schrijven. Nieuw is ook de expliciete verwijzing naar de auditieve oefeningen in het cursistenboek en het besef dat die tot de kern van het alfabetiseringsonderwijs behoren, ook als daar geen werkblad bij hoort.

Alfabetiseringsmethodes in een tweede taal lijken op dat moment vooral beknopte en uitgeklede versies van

Figuur 6

aanvankelijk leesonderwijs aan kinderen volgens het Iwanowitsj-principe. Althans op papier, in de lokalen gebeurt ondertussen van alles.

Wilma van der Westen is in Nederland de eerste die eind jaren tachtig weer de discussie opent. In een artikel in 1989 plaatst ze vraagtekens bij het nut van de klank-letterkoppeling en pleit ze voor een globaalmethode en voor functioneel Nederlands.

Alfabetiseringscursisten moeten niet lastig gevallen worden met eenvoudige klankzuivere woorden, maar van meet af aan functioneel Nederlands leren lezen en schrijven, uitgaande van geschreven taal die nieuwkomers in hun omgeving direct nodig hebben. Een echo van Sigorksi, maar nu staat niet zozeer het vocabulaire van de klassenstrijd,

Figuur 7

maar dat van de consument en burger centraal. Op basis van die uitgangspunten verschijnt midden jaren negentig de methode *Alfa* (figuur 7). Een leesplankje gebaseerd op die methode bevat woorden als *naam, adres, geboortedatum, elektriciteit, rijbewijs, houdbaarheidsdatum, salaris, meterstand* en *aanslag.*

Vanaf dat moment zijn er docenten die zweren bij *Alfa,* de functionele (en oorspronkelijk als globaalmethode gedachte) aanpak met de relevante werkbladen en semi-authentieke oefeningen, en er zijn docenten die even hard blijven zweren bij de structuurmethode *7/43* en de varianten die daarbij en daarop ontwikkeld worden.

Figuur 8

Inmiddels gebruiken zowel in Nederland als in Vlaanderen veel docenten zowel de functioneel gerichte methode *Alfa,* als de meer codegerichte uitbreidingen van *7/43* (*7/43 Extra, Alfaflex*), waarmee ze kennelijk kenbaar maken dat zowel Sigorski als Iwanowitsj een beetje gelijk hadden. Het gaat niet om of-of, maar om en-en: lezen moet geleerd worden en leesvaardigheid moet ook gebruikt kunnen worden in de situaties waarin mensen die nodig hebben. Dat inzicht is ook terug te vinden in het raamwerk en portfolio Alfabetisering NT2 en de Vlaamse Richtgraad Alfabetisering NT2. En natuurlijk is inmiddels, net als overal in de samenleving, de computer niet meer weg te denken uit de alfabetiseringslessen.

Literatuur

Brecht, Bertolt (1967), Die Mutter. In: Bertolt Brecht, *Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main: Suhrkampf.

Westen. W Van (1989), Leren lezen en schrijven in/van het Nederlands als tweede taal. Vraagtekens bij de letterklankkoppeling. *Leskrant* 1, 1-5

Vermelde methodes

Werkgroep Buitenlandse Werknemers (z.j), *Nederlands voor beginners.* Leiden.

Aktiekomittee pro Gastarbeiders (1980), *Leesboek voor buitenlanders.* Rotterdam.

N. Soetens (z.j), *ABC*.
Alfabetiseringsmethode voor volwassenen. Rotterdam.

Taak-leerkrachten uit 's-Gravenpage, o.l.v. Nel Koetsier-van Dam (1980), *Leesplank voor anderstaligen. Leesoefenstof bij de leesplank voor anderstaligen.* Den Haag.

Werkgroep Buitenlandse Werknemers Witte Vrouwen Utrecht (1978), *ABC-boek voor beginners. Alfabetisatie kursus voor volwassen buitenlanders.*

Marie-José van de Wouw, Christien de Haan-Spahr van de Hoek (z.j.), *Leren lezen en schrijven voor buitenlanders.* Veenendaal.

Elise van der Erve en Paula Jansen (1981), *Zeggen en schrijven.* Utrecht.

Bastienne Tholen (eindredactie) e.a (1989), *Een zekere woordenschat, 7/43, De kop erop en Tempo.* Inmiddels ook *7/43 Extra.* Utrecht.

Kim van der Zouw (eindredactie) e.a. (1997), *Alfa. Leren lezen en schrijven in het Nederlands als tweede taal.* Den Bosch.

Stefanie Laan e.a. (2002), *Alfa Flex.* Helmond.

Kaders

Een paar vragen aan staatsecretaris Van Bijsterveldt

Staatssecretaris van Onderwijs Marja van Bijsterveldt heeft onder meer het onderwerp ‘laaggeletterdheid’ in haar portefeuille. De redactie van ALFA-*nieuws* stelde haar begin oktober 2007 enkele vragen.

Hoe is de Week van de Alfabetisering 2007 verlopen?

In één woord fantastisch, Het valt op dat de week ieder jaar grootschaliger wordt en met veel enthousiasme wordt georganiseerd. Dat is echt een verdienste. Neem bijvoorbeeld de Nationale Alfabetiseringsprijzen die jaarlijks worden uitgereikt en de première van de documentaire ‘Ongeletterd’ in Tuschinski. Daar waren heel veel mensen bij aanwezig. Stuk voor stuk mensen die ongelofelijk betrokken zijn bij het onderwerp. Je merkt daardoor dat het onderwerp leeft; het staat veel meer op de kaart dan een aantal jaar geleden. Dit jaar ging de hoofdprijs overigens naar een prachtig project van de gemeente Veldhoven gericht op de alfabetisering van Roma-jongeren, waarin zij via een leertraject ervaren dat leren ‘best leuk’ kan zijn. De Roma hebben hun eigen taal en in hun gesloten gemeenschap staat leren niet hoog in het vaandel. Zo'n project verdient erkenning. In dit geval een geldprijs van 15.000. Als je het probleem van laaggeletterdheid breed onder de aandacht wilt brengen van zowel de doelgroep als het grote publiek, is dat natuurlijk geweldig. Eigenlijk is het een foutje dat bewustwording en dus de campagne ‘Leer lezen en schrijven’ niet als aparte doelstelling of mijlpaal is opgenomen in het Aanvalsplan Laaggeletterdheid van OCW. In de Voortgangsrapportage bij dit plan over

2006 wordt dat dan ook opgemerkt. Juist de campagne en de op een groot publiek gerichte multimediaserie ‘Lees en schrijf!’ van ETV.nl zijn erg succesvol. Deze serie wordt op alle regionale tv-zenders uitgezonden. Bewustwording gaat eigenlijk vooraf aan het realiseren van andere beleidsdoelstellingen. Immers, veel laaggeletterden weten niet welke mate van onafhankelijkheid ze kunnen verwerven als ze beter leren lezen en schrijven, Neem bijvoorbeeld iemand die eindelijk onbezorgd de trein kan pakken naar een familielid omdat hij de informatie op de kaartjesautomaat kan lezen. Of een oma die haar kleinkinderen voor het eerst uit Pluk van de Petteflet kan voorlezen, Het lijkt zo'n on-Nederlands probleem, maar dat is het absoluut niet. Bewustwording en het onderwerp uit de taboesfeer halen, daar gaat het in eerste instantie om. Als die basis er is, kunnen wij onze ambities waarmaken.

Hoe staat het met de voortgang van het landelijk Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010, zoals op 2 oktober 2007 besproken in het Algemeen Overleg? Wat zijn

de meest opvallende ontwikkelingen? Tijdens het Algemeen Overleg met de Tweede Kamer op 2 oktober heb ik aangegeven dat er nog een wereld te winnen is. Er zijn in Nederland naar schatting 1,5 miljoen mensen die zoveel moeite hebben met lezen en schrijven, dat zij hier in het dagelijks leven, thuis, op school en op het werk hinder van ondervinden. Zestig procent van de doelgroep vindt zelf niet dat hij of zij een probleem heeft met lezen en schrijven. Slechts zo'n 35.000 mensen zouden overwegen een cursus te volgen om iets aan hun probleem te doen. De cijfers liegen er niet om. We zullen bij OCW dus veel werk moeten maken van het aanvalsplan. Dat doen we ook. Veel doelstellingen zullen we volgens plan realiseren vóór 2010. De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat die doelstellingen vooral iets zeggen over de inzet: zoveel extra plannen van gemeenten en provincies, zoveel extra leesbevorderingprojecten en ga zo maar door. Het streven naar minimaal 12.500 deelnemers aan een basiscursus bij een van de regionale opleidingencentra krijgt een krachtige impuls door de hoge ambitie van het onlangs gesloten Convenant Laaggeletterdheid. Hierin zijn afspraken gemaakt voor de structurele aanpak van laaggeletterdheid in de samenleving én het bedrijfsleven. Het is goed dat deze afspraken breed gedragen worden. Ik heb eerder wel eens gezegd dat je als

samenleving alles op alles moet zetten om te voorkomen dat mensen die moeite hebben met lezen en schrijven in een isolement raken. We leggen de lat daarom hoog. Aan laaggeletterdheid kun je nooit te veel aandacht besteden.

Wat houdt het in september gesloten convenant tussen sociale partners en overheid precies in? Wie heeft hier iets aan?

Het Convenant Laaggeletterdheid betreft de gezamenlijke inspanning van de overheid (de ministeries van Jeugd en Gezin, Onderwijs en Sociale Zaken), werkgevers en werknemers verenigd in de Stichting van de Arbeid. Tussen nu en 2015 willen wij het aantal laaggeletterden met zestig procent terugbrengen van 1,5 miljoen tot circa 600.000. Dat is een enorme ambitie. Het is mooi dat daar nu een breed draagvlak voor bestaat en dat ook werkgevers en werknemers zich daaraan willen verbinden. Willen we met zijn allen die hoge ambitie waarmaken, dan is duidelijk dat curatieve maatregelen alléén onvoldoende zijn. Het aantal volwassen cursisten moet omhoog, maar nog belangrijker is dat binnen enkele jaren veel minder jongeren laaggeletterd het onderwijs verlaten. Liefst geen, zoals in het convenant staat. Maar er blijft natuurlijk een groep met cognitieve beperkingen, die ook met goede begeleiding niet naar een voldoende functioneel niveau van lees- en schrijfvaardigheid is te brengen. Niettemin: als de instroom grotendeels stopt en meer mensen een cursus gaan volgen, komt ook dankzij de demografische ontwikkeling het doel in zicht. De doelstelling van het convenant is een gezamenlijke van een aantal ministeries en de sociale partners. Ook de gemeenten zullen daarbij betrokken worden. Als het goed is, zullen ook docenten merken dat er meer behoefte ontstaat aan lessen. Bedrijven gaan hun personeel screenen op het voorkomen van laaggeletterdheid en een cursus aanbieden. Zo nodig betalen zij de verletkosten. Het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW) zal van de uitvoeringsorganisaties in de sociale zekerheid, bijvoorbeeld het CWI, vragen of zij laaggeletterden opsporen en in de gelegenheid stellen iets aan hun probleem te doen. Vaak kan een cursus de opstap zijn naar een geslaagde reintegratie. In de komende maanden zal OCW het initiatief nemen om te komen tot een gezamenlijk en concreet uitvoeringsplan bij het convenant. Op die manier blijft het niet alleen bij mooie voornemens, maar leidt het daadwerkelijk tot actie!

Van de ALFA-*nieuws*redactie

In een volgend gesprek met de staatssecretaris willen we graag ingaan op zaken als: het opvangen van liet aanstaand vertrek van veel ervaren docenten die met pensioen gaan, opleidings- en bijscholingsmogelijkheden voor nieuwe docenten en certificering, ontwikkeling van meer software voor laaggeletterden, onder andere gebaseerd op automatische spraakherkenning, ontwikkeling van meer/betere toetsinstrumenten en de behoefte aan meer onderzoek naar de aanpak van laaggeletterdheid.

De krant in de klas

Zusje Alenoesjka en broertje Iwanoesjka
Charlotte Cannegieter/roc nova college, IJmuiden

Het verhaal zusje Alenoesjka en broertje Iwanoesjka is een Russisch volkssprookje en staat in een bundel sprookjes die naverteld zijn door Elisabeth Borchers (1977).

De namen van de hoofdpersonen zijn lang en moeilijk om te lezen. Vertel de cursisten eventueel dat de toevoeging ‘oesjka’ kleine betekent. Iwanoesjka is dus kleine Iwan. Moeilijke woorden voor tweede-taalleerders zijn wellicht ‘tsaar’, ‘jagen’s ‘jacht’ en ‘slachten’.

(Vrij naar: Borgers, E. (1977) *Het sprookje van de schitterende valk en andere Russische sprookjes.* Utrecht: A.W. Bruna.)

De krant in de klas

Zusje Alenoesjka en broertje Iwanoesjka

Zusje Alenoesjka en broertje Iwanoesjka waren helemaal alleen op de wereld.
Hun vader en moeder waren dood.
Thuis was er niemand om voor ze te zorgen.
Ze liepen samen steeds verder en verder.
Ze liepen door het gras en langs het water.
‘Ik heb zo'n dorst’, zei broertje Iwanoesjka.
Bij het water zag hij koeien drinken.
Hij wilde ook water.
Maar Alenoesjka zei: ‘Drink niet broertje, anders word je een kalfje.’
Ze liepen weer verder en ze zagen een meer.
Bij het meer waren schapen.
‘Zusje, zusje, nu ga ik drinken’, riep Iwanoesjka.
Maar Alenoesjka zei: ‘Drink niet broertje, anders word je een lammetje.’
Ze liepen verder en verder en zagen weer water.
Daar waren geiten.
‘Nu ga ik echt drinken’, zei Iwanoesjka.
Maar Alenoesjka zei: ‘Drink niet broertje, anders word je een geitje.’
Maar Iwanoesjka had heel erg dorst.
Hij liep naar het water, hij dronk en... hij werd een geitje.

Zusje Alenoesjka huilde en huilde.
Ze nam het geitje mee en samen liepen ze weer verder.
Dagenlang liepen ze verder.
Op een dag sprong het geitje in een tuin.
Het was de tuin van de tsaar.
De tsaar was de koning van het land.
De tsaar keek naar Alenoesjka.
Hij vond haar mooier dan alle meisje die hij ooit gezien had.
Hij zei: ‘Blijf bij mij Alenoesjka.
Ik geef je mooie kleren en mooie sieraden.’

Alenoesjka was heel moe van al dat lopen.
Ze bleef bij de tsaar.
Ze trouwden al heel snel.
Op een dag ging de tsaar weg om te jagen.
Toen kwam er een oude vrouw naar Alenoesjka.
De oude vrouw vroeg om werk.
Zij hielp Alenoesjka met koken en schoonmaken.
Toen werd Alenoesjka ziek.
Ze wilde niet meer eten.
Het gras werd geel.
De bomen verloren hun bladeren.

‘Wat is hier gebeurd?’ riep de tsaar toen hij thuis kwam.
‘Ik ben ziek geworden’, zei zusje Alenoesjka.
Op een dag ging de tsaar weer op jacht.
De oude vrouw zei: ‘Als je gezond wilt worden moet je vanavond naar de zee gaan en van het water drinken.’
Zusje Alenoesjka ging naar de zee.
Maar de oude vrouw pakte zusje Alenoesjka.
Ze bond een steen om haar hals.
En ze gooide zusje Alenoesjka in zee.
De oude vrouw werd jong.
Ze trok de mooie kleren van zusje Alenoesjka aan.
Zo leek ze ook op zusje Alenoesjka.
Toen kwam de tsaar thuis.
Hij was blij dat Alenoesjka weer gezond was.
Hij zag niet dat het de oude vrouw was.
‘Waar is het geitje eigenlijk?’ riep de tsaar verbaasd.
De oude vrouw zei dat het geitje niet lekker rook, het stonk.
De volgende dag sloeg de oude vrouw het geitje.
Ze zei: ‘Ik ga je slachten.’
De tsaar hoorde het plan van de oude vrouw.
Hij vond het wel zielig voor het geitje,
maar hij hield veel van zusje Alenoesjka.
Hij wist niet dat het de oude vrouw was.

Het geitje werd heel bang.
Hij ging naar zee en riep:
‘Zusje zusje
Hoor je het?
De oude vrouw maakt een vuur!
Ze pakt een mes!
Ze wil me doden!
Hoor je me?’
Zusje Alenoesjka riep:
‘Broertje, broertje,
Hoor je het?
De zee is zo diep,
En de steen is zo zwaar.
Ik kan niet bij je komen.’
Het geitje riep.
Het geitje riep nog een keer.
Het geitje riep een derde keer.
Toen kwam zusje Alenoesjka uit het water.
De tsaar, Alenoesjka en het geitje waren blij.
De bomen kregen weer bladeren.
En het gras werd weer groen.

Onder de loep

De digitale leesinstructeur
Helmer Strik en Catia Cucchiarini/radboud universiteit, Nijmegen

Spraaktechnologie maakt het niet alleen mogelijk tekst om te zetten in spraak, maar ook om spraak om te zetten in tekst. In onderstaand artikel geven twee spraaktechnologen een beeld van de toepassingsmogelijkheden van automatische spraakherkenning voor leesonderwijs aan (functioneel) analfabete moedertaalsprekers (NT1-eurskten) en tweedetaalleerders (ANT2-cursisten).

In Nederland hebben naar schatting 1,5 miljoen volwassenen moeite met lezen en schrijven. Velen van hen willen niet graag over hun achterstand praten, voornamelijk omdat zij zich schamen. Mensen die onvoldoende kunnen lezen en schrijven kunnen niet volwaardig deelnemen aan de informatiemaatschappij en dreigen steeds meer geïsoleerd te raken. In Nederland is de Stichting Lezen & Schrijven opgericht met als doel laaggeletterdheid bespreekbaar te maken en bij te dragen aan oplossingen voor dit probleem.

Wat al mogelijk is

Een van de mogelijke bijdragen aan een oplossing wordt tegenwoordig ook geboden door bepaalde computerprogramma's. Juist omdat veel laaggeletterden zich schamen voor hun achterstand, zijn voor deze groep computerprogramma's heel geschikt. Die maken het mogelijk om in de eigen vertrouwde omgeving, in eigen tempo, zelfstandig te werken aan het verbeteren van de lees- en schrijfvaardigheden. Bestaande computerprogramma's voor het trainen van lezen en schrijven zijn bijvoorbeeld voor NT1-ers: *Alfabeter Lezen* en *Alfabeter Schrijven,* en voor ANT2-ers de multimediale schil, van *7/43*. Over het algemeen worden dergelijke programma's ontwikkeld voor kinderen in het basisonderwijs (in Nederland bijvoorbeeld door uitgeverij Zwijsen, www.zwijsen.nl: *Veilig in stapjes,* en door uitgeverij Muiswerk Educatief, www.muiswerk.nl) omdat dit de meest voor de hand liggende doelgroep is met kans op een grote omzet. Er bestaan ook verschillende programma's die leerlingen op de basisschool kunnen gebruiken bij het (leren) lezen en die in feite teksten kunnen voorlezen. Deze hulpmiddelen worden vaak ingezet bij leerlingen met dyslexie. Meestal wordt in deze programma's het woord dat voorgelezen wordt met een kleur gemarkeerd, zodat op deze manier de lezer gestimuleerd wordt om mee te lezen. Het is vaak ook mogelijk stukjes tekst over te slaan of te herlezen en de snelheid van het voorlezen aan te passen (voor een overzicht, zie: www.steunpuntdyslexie.nl).

Computerprogramma's voor kinderen waarbij spraak gebruikt wordt, kunnen in principe ook ingezet worden voor laaggeletterde en ongeletterde volwassenen, mits ze op verschillende punten aangepast worden. De meeste programma's om te leren lezen en spellen bijvoorbeeld, besteden aandacht aan onderliggende vaardigheden als fonologisch bewustzijn, visuele discriminatie, kennis van het alfabet en fonologisch decoderen (koppeling van letters of lettercombinaties aan klanken).

Hoogstwaarschijnlijk is het trainen van deze vaardigheden bij volwassen laaggeletterde NT1-ers niet voor iedereen in dezelfde mate noodzakelijk en kunnen delen overgeslagen worden. Ook zullen het taalgebruik en de tekeningen in het programma aangepast moeten worden om ze geschikt te maken voor volwassenen.

Computerprogramma's die teksten hoorbaar maken met behulp van spraaksynthese kunnen ingezet worden bij het trainen van (beginnende) geletterdheid. Naast spraaksynthese oftewel tekst-naar-spraak-omzetting, is er nog een andere technologie, namelijk automatische spraakherkenning (ASH) oftewel spraak-naar-tekst-omzetting, die nuttig gebruikt kan worden bij het leren lezen. Voor zover wij weten zijn er echter in Nederland nog geen programma's waarbij de computer werkelijk 'luistert' naar de spraak van de leerder en hierop feedback geeft. Toch is dit wel mogelijk met de huidige taalen spraaktechnologie.

Automatische spraakherkenning

Bij automatische spraakherkenning spreek je tegen de computer (in een microfoon) en de computer probeert te verstaan wat er gezegd is. Dit kan gebruikt worden om een tekst te dicteren: je spreekt in een microfoon en de woorden verschijnen op het scherm en worden opgeslagen in een bestand. Op deze manier kan een cursist terugzien wat hij gelezen heeft en ook of dit hetzelfde is als de oorspronkelijk tekst.

Gebruiker dicteert:
Wil je even boodschappen doen?
Tekst verschijnt op het scherm:
Wil je even boodschappen doen?

Met wat aanpassingen ten opzichte van een dicteerapparaat, kan automatische spraakherkenning ook gebruikt worden als 'digitale leesinstructeur': er staat een tekst op het scherm, je leest die voor en de computer controleert hoe dat voorlezen gaat. Hierbij kan een cursor op het scherm aangeven waar je bent in de tekst; als een woord voorgelezen is, springt de cursor naar het volgende woord (net als bij karaoke). Ook kan de 'digitale leesinstructeur' aangeven wanneer een woord niet correct uitgesproken is, of ingrijpen als hij merkt dat de leerling moeite heeft met het voorlezen van een woord. Dan kan bijvoorbeeld het woord voorgelezen worden, met spraaksynthese, waarna de leerling het opnieuw kan proberen.

Beginners leren lezen

Een mooi voorbeeld van een compleet programma voor ontluikende geletterdheid dat gebruik maakt van geavanceerde technologie is *Foundations to Literacy,* dat ontwikkeld is aan de Universiteit van Colorado in Boulder, door de onderzoeksgroep van professor R. Cole (http://cslr.colorado.edu/beginweb/ftl/ftl.html). Leesdeskundigen zijn het erover eens dat het, om goed te leren lezen, belangrijk is dat onderliggende vaardigheden verworven worden zoals: fonologisch bewustzijn, kennis van het alfabet, fonologisch decoderen, vloeiendheld (automatisering en expressief lezen), woordenschat en begrijpend lezen. *Foundations to Literacy* bevat de verschillende onderdelen om al deze basisvaardigheden te trainen en om technisch en begrijpend

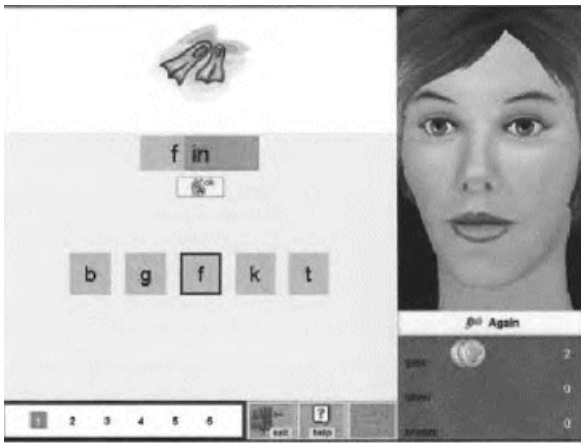
lezen te oefenen. Een belangrijk kenmerk van dit programma is dat er gebruik wordt gemaakt van een *Virtuele Tutor* of digitale leesinstructeur, Marni, die spreekt (door middel van opgenomen spraak) en tegelijkertijd haar hoofd en lippen beweegt en gezichtsuitdrukkingen maakt. Marni helpt de leerlingen, en geeft tips, instructies en feedback (zie figuur 1).

Het programma *Foundations to Literacy* bestaat uit drie componenten: een leeromgeving, oefeningen voor de basisvaardigheden en interactieve boeken.

De leeromgeving

De leeromgeving beheert het leerplan van elke leerling, neemt toetsen af en verwerkt de resultaten zodat het leerplan automatisch kan worden aangepast. De leerling krijgt positieve feedback en informatie over de gemaakte vorderingen. De leeromgeving bevat ook een interface voor docenten om leerlingen in te schrijven voor het programma, om hun vorderingen te bekijken en om vooruitgang te kunnen meten, ook op groepsniveau.

Nadat leerlingen zijn ingeschreven in het programma op basis van niveaubepalingen past het programma zich aan op basis van hun prestaties. De leerling kan ook kiezen om naar een hoger niveau te gaan, op hetzelfde niveau te blijven of naar een lager niveau te gaan, bijvoorbeeld voor remediëring.



Figuur 1 *Voorbeeld van een oefening waarbij de leerling de letter moet aangeven die correspondeert met de klank waarmee het woord begint.*

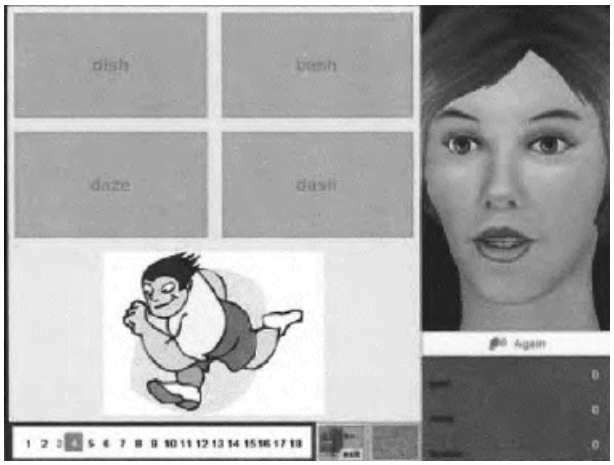
Oefeningen voor de basisvaardigheden

Deze oefeningen zijn bedoeld om essentiële basisvaardighe den als fonologisch bewustzijn, kennis van het alfabet, klanktekenkoppeling en spelling te kunnen trainen. Het programma is opgebouwd uit verschillende activiteiten die bedoeld zijn om de onderliggende vaardigheden eerst sequentieel te oefenen en daarna intensief in context, om ze vervolgens te kunnen automatiseren.

Interactieve boeken

Het programma is ook aangevuld met zogenaamde interactieve boeken, die door docenten kunnen worden samengesteld afhankelijk van de vaardigheden die de leerling net geleerd heeft en die het mogelijk maken voor leerlingen om de verworven vaardigheden te consolideren. De leerling kan als het ware in interactie gaan met de Virtuele Tutor en dit kan op verschillende niveaus, afhankelijk van het niveau van de leerling (of cursist). Als de leerlingen meer woorden kennen, dan kunnen de interactieve boeken worden aangepast zodat deze meer woorden en meer onregelmatige woorden bevatten.

De Virtuele Tutor kan ook passages of zinnen uit een digitaal boek voorlezen en daarbij de juiste lip- tong- en kaakbewegingen en gezichtsuitdrukkingen maken. In deze boeken kunnen de leerlingen ook woorden en zinnen eerst beluisteren en vervolgens zelf voorlezen waarbij ze dan direct feedback kunnen krijgen op hun hardop lezen via automatische spraakherkenning. Verder is het ook mogelijk om begrijpend lezen te trainen en te toetsen via meerkeuzevragen.

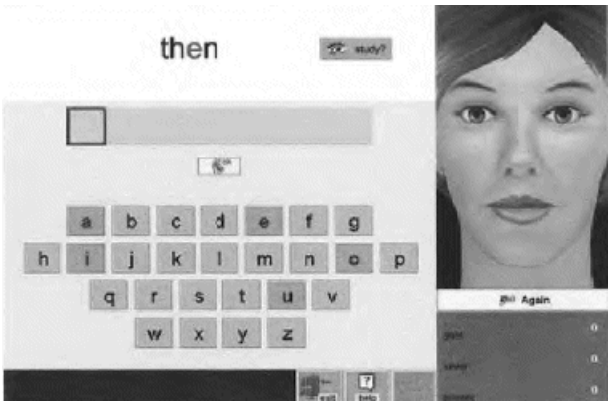


Figuur 2 *De tutor spreekt een woord uit en de leerling moet het juiste woord aanklikken en niet een van de andere woorden die erop lijken.*

Onderzoek heeft uitgewezen dat oefenen met dit programma door kinderen als heel prettig en leerzaam wordt ervaren en de resultaten van experimenten hebben aangetoond dat er ook veel vooruitgang geboekt kan worden (Wise e.a. te verschijnen).

Een leesinstructeur die luistert

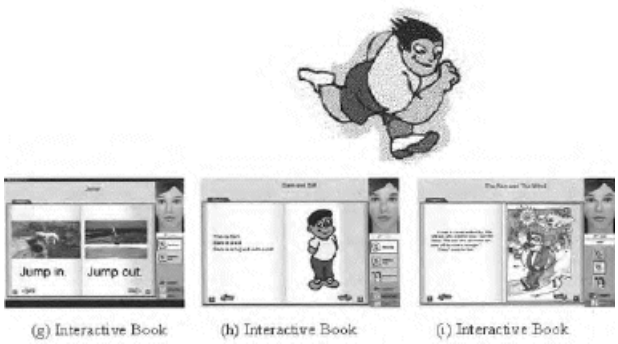
Een ander succesvol voorbeeld van het inzetten van automatische spraakherkenning voor leesonderwijs is het project LISTEN (*Literacy Innovation that Speech Technology ENables*) dat al meer dan tien jaar wordt uitgevoerd aan de Carnegie Mellon University door professor Jack Mostow (www.cs.cmu.edu/~listen/). Het doel is het ontwikkelen van een automatische *reading tutor* die verhalen op het scherm toont en vervolgens als het ware luistert naar de leerlingen als ze aan het voorlezen zijn. De *reading tutor* grijpt in als een leerling fouten maakt, aarzelt of om hulp vraagt en reageert zoals een echte tutor zou doen, uiteraard rekening houdend met de beperkingen van de technologie. Ook dit systeem is uitvoerig getest en de onderzoeksresultaten laten zien dat trainen met dit systeem uiterst efficiënt is bij basisschoolleerlingen. Ook zijn er experimenten uitgevoerd met tweede-taalleerders die met deze methode beter en sneller bleken te leren lezen in het Engels dan met de traditionele methode *Sustained Silent Reading* (http://en.wikipedia.org/wiki/Sustained-silent-reading).



Figuur 3 *De tutor spreekt een woord uit en de leerling moet het woord correct spellen.*

Een Nederlandse leesinstructeur

Ook in het Nederlandse taalgebied wordt niu onderzoek gedaan om te kijken in hoeverre automatische spraakherkenning en spraaksynthese ingezet kunnen worden om voorleeshulpmiddelen te ontwikkelen. Dit gebeurt onder andere aan de Katholieke Universiteit Leuven in het kader van het project SPACE, *Speech Algorithms for Clinical and Educational Applications* (www.esat.kuleuven.be/psi/spraak/projects/SPACE/). Dit is een heel belangrijk project, want het ontwikkelen van toepassingen zoals voorleeshulpmiddelen vergt ook taalspecifieke kennis en dus ook taalspecifiek onderzoek. Verder zijn ook grote hoeveelheden taalkundige data nodig in de vorm van taaldatabanken en corpora om dergelijke systemen als het ware te kunnen 'trainen'. Dit soort materialen zijn intussen wel voorhanden voor het Nederlands. Het SPACE-project beoogt, net als de andere twee systemen, ook in eerste instantie het ontwikkelen van een *reading tutor* voor kinderen in het basisonderwijs, maar het is wel zo dat dezelfde technologie gebruikt zou kunnen worden om *reading tutors* voor volwassenen te ontwikkelen. Dus in feite moet het binnenkort mogelijk zijn om dergelijke toepassingen te ontwikkelen voor het Nederlands omdat de meeste ingrediënten dan beschikbaar zijn: de taalspecifieke data zijn al beschikbaar, de technologie wordt nu ontwikkeld en andere componenten die voor het Engels beschikbaar zijn kunnen gemakkelijk omgezet worden naar het Nederlands.



Figuur 4 *Voorbeelden van digitale, interactieve boeken.*

Didactische toepassingen

Toepassing van automatische spraakherkenning zou zowel voor NT1-cursisten als voor NT2-cursisten op uiterst efficiënte ingezet kunnen worden in het volwassenenonderwijs, in de eerste plaats bij beginnende lezers: om klanken aan tekens te koppelen en aan woorden, om klanken te herkennen, maar vooral om zelf op correcte wijze korte woorden (en letters) uit te spreken, zodanig dat de op Nederlands ingestelde computer, die klanken met een opgeslagen woord in verband kan brengen en kan zeggen of dat goed is. Fouten kunnen onzichtbaar blijven, maar leiden automatisch tot een nieuwe poging zonder dat iemand dat hoort, zelfs niet de docent. Niet alleen leesvaardigheid maar ook een correcte uitspraak worden op die manier systematisch en structureel geoefend.

In de tweede plaats kan dit programma toegepast worden voor meer gevorderde leerders om grotere stukken tekst correct te lezen, waarbij de computer de gemaakte fouten visueel laat verschijnen en de uitgesproken tekst herhaalt. Het gebruik van dergelijke programma's komt tegemoet aan de niveauverschillen binnen een groep en aan de vraag naar materiaal om automatisering tot stand te brengen, voor zowel NT1 als NT2.

Literatuur

Wise, B., Cole, R., van Vuuren, S., Schwartz, S., Snyder, L., Ngampatipatpong, N., Tuantranont, J., & Pellom, B. (te verschijnen), *Learning to Read with a Virtual Tutor: Foundations Literacy.* In C. Kinzer & L. Verhoeven (eds.), *Interactive Literacy Education,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Uit het veld

‘Leeslicht’ gepresenteerd
Marlon Poppelaars/Eindhoven

Tijdens de Week van de Alfabetisering presenteerden de Stichting Lezen en Schrijven en Uitgeverij Eenvoudig Communiceren de serie Leeslicht. Dit is een serie boeken in eenvoudige taal, herschreven door bekende schrijvers. De serie werd door schrijfsters Yvonne Kroonenberg en Marjan Berk in het bijzijn van pers en publiek uitgereikt aan minister Plasterk en een alfabetiseringsambassadrice in de Utrechtse stationshal. Marlon Poppelaars ging een kijkje nemen.

Aandacht voor alfabetisering

Het was de derde keer dat er een week lang activiteiten werden georganiseerd rondom de Internatonale dag van de Alfabetisering op 8 september. De week werd letterlijk afgetrapt door Prinses Laurentien, die bij de voetbalwedstrijd Nederland-Bulgarije een voetbal in het publiek trapte. Hierop stond het landelijke telefoonnummer dat gebeld kan worden om informatie op te vragen over cursussen lezen en schrijven. De bedoeling van de Internationale dag van de Alfabetisering is de bekendheid met laaggeletterdheid te vergroten, het taboe erop te verkleinen en mensen bewust te maken van het belang van lezen en schrijven.

De Leeslicht-serie

Er zijn al eerder boeken verschenen in gemakkelijke taal, maar het is voor het eerst dat schrijvers zelf hun boeken bewerken. De eerste drie boeken die zijn verschenen, komen van de hand van Yvonne Kroonenberg, Marjan Berk en Kader Abdolah. Yvonne Kroonenberg en Marjan Berk, die een van hun eigen boeken hebben vereenvoudigd, reikten die zelf uit. Het boek van Kroonenberg heet *Een echte man* (59 pagina's) en is een verhaal vol humor over aardige, stoere, vervelende of saaie mannen, en over vrouwen die hun man soms wel zouden willen ruilen. Berk vertelt in *Een goeie truc* (50 pagina's) over Jakob die een dagboek bij-

houdt. Vanaf het moment dat hij erachter komt dat zijn ouders zijn dagboek lezen, verandert zijn leven in een groot feest.

De tekst wordt gepresenteerd in een groot lettertype, waardoor er steeds maximaal 22 regels tekst op een bladzijde staan. De zinnen zijn kort en bevatten weinig moeilijke woorden. Elke zin begint op een nieuwe regel.

Veel aandacht in de spits

Door deze presentatie te organiseren tijdens de spits op een groot station (Utrecht) was er gegarandeerd veel aandacht van niet alleen de pers, maar ook van het publiek. Marjan Berk vertelde aan presentatrice Catherine Keijl dat zij in haar eigen omgeving had gemerkt hoe belangrijk het is goed te kunnen lezen en schrijven. Yvonne Kroonenberg vond het waardevol mee te werken aan dit project omdat de 'schooljuf' in haar vond dat mensen de mogelijkheid moeten hebben zelf boeken te lezen. Ambassadrice Gerrie, een ex-laaggeletterde, vertelde dat ze het zo fijn vond dat ze nu aan een balie niet meer hoefde te zeggen dat ze haar bril vergeten was en dat ze veel zelfstandiger was. Met de nieuwe serie boeken was ze erg blij, één van de boeken had ze zelfs in één avond uitgelezen. Nadat de boekjes aan Ronald Plasterk (minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) en Gerrie waren uitgereikt, was er de mogelijkheid de boeken van Kroonenberg en Berk te laten signeren. Het publiek stond gretig in de rij om de gratis boeken te bemachtigen.

Minister Plasterk benadrukte tijdens de presentatie dat het belangrijk is laaggeletterdheid terug te dringen. Hij wil zich daar de komende jaren graag voor inzetten. Hij vindt echter ook dat hier niet alleen een taak voor de overheid ligt. Deze missie wil hij aanpakken samen met de Stichting Lezen en Schrijven of met andere (opvolgende) organisaties. Marjan Berk liet duidelijk weten hoe zij erover dacht: zij signeerde haar boek voor Plasterk met de woorden: 'Voor de man van wie wij veel verwachten'.

De boeken kosten € 8,- en zijn onder andere te bestellen via bol.com. In 2008 zullen volgende delen van *Leeslicht* verschijnen.

Werk in uitvoering

Portfolio alfabetisering NT2: de stand van zaken
Een interview met Willemijn Stockmann
Charlotte Cannegieter/roc nova college, IJmuiden

> In ALFA-*nieuws* 1 van januari 2005 werd bericht over de naderende uitgave van het Portfolio Alfabetisering NT2 van het Cito met daarin het Raamwerk Alfabetisering NT2. In ALFA-*nieuws* 2 van hetzelfde jaar beschreef Willemijn Stockmann (samen met Kaatje Dalderop auteur van het Portfolio ANT2) het gebruik van de onderdelen van het portfolio: de biografie, de checklist, het dossier en de beoordeling van de handelingen. Sinds het verschijnen van dit portfolio zijn er twee en een half jaar verstreken: hoe staat het er nu voor? Charlotte Cannegieter vroeg het aan Willemijn Stockmann.

Sinds het verschijnen van het *Portfolio Alfabetisering NT2* (vanaf nu: *portfolio ANT2*) begin 2005 heeft Willemijn Stockmann op verschillende ROC's vanuit het Cito de implementatie hiervan verzorgd. In totaal heeft Stockmann acht trainingen verzorgd en op vier scholen een terugkomdag gehad. Andere ROC's gaan zelf met het portfolio aan de slag of zijn er nog niet mee begonnen.

Wat opviel tijdens de trainingen en de terugkomdagen is de worsteling met een portfolio in het algemeen. Dit instrument is zeker nog geen gemeengoed op alle ROC's.

Het is voor veel docenten moeilijk om te geloven in de eigen beoordelingscapaciteit met behulp van het raamwerk alfabetisering NT2. Vooral docenten die veel als NT2-docent hebben gewerkt en later ANT2-docent werden, hebben moeite met het onderdeel beoordelen. Waarschijnlijk omdat zij meer gewend waren om te werken met andere toetsvormen, zoals de Nivor-toetsen. ‘Wie ben ik om deze cursist te beoordelen?’ was een veel gehoorde uitspraak. ROC's die kozen voor één studiedag om het portfolio ANT2 te introduceren kwamen meestal bedrogen uit: ‘Dat is echt niet haalbaar,’ zegt Stockmann. ‘Na verloop van tijd ontstaan binnen de school verschillende interpretaties van het werken met het portfolio.’ Op scholen waar er meerdere keren een training is gegeven merkt zij wel dat er iets is gebeurd: het is een deel van het werk geworden en er wordt met grotere eenduidigheid gewerkt.

Portfolio en werkwijze

Het portfolio alfabetisering is gebaseerd op het Raamwerk Alfabetisering NT2, de nieuwe niveau-indeling voor het alfabetiseringsonderwijs. De indeling sluit aan op het *Common European Framework* en het Raamwerk NT2. Het portfolio ANT2 bestaat uit de biografie, de checklists en het dossier.

De functionele vaardigheden zijn de basis voor de checklists (zie voorbeeld 1) en geven beschrijvingen voor lezen, schrijven en gesprekken voeren. De checklists dienen zelf niet als lesmateriaal, ze zijn geen bewijs, maar dienen alleen als voorbeeld

om een *can-do-statement* te illustreren. De bewijzen die de cursisten verzamelen van de functionele vaardigheden komen in het dossier. Voorbeelden van bewijzen zijn

foto's van bepaalde situaties, cassettebandjes of ingevulde formulieren. In de biografie komen de persoonlijke gegevens van de cursisten en worden competenties beschreven. De technische vaardigheden hebben betrekking op het leren lezen en schrijven. Dit gedeelte is vooral belangrijk voor het overzicht van de docent.

Op de terugkomdagen werd in het bijzonder aandacht gevraagd voor de volgende vragen: hoe moet dat nou met die indeling? Waar 'plak' je wat? En die beoordeling, hoe moet dat nu precies? Wat vind je van de manier waarop wij bezig zijn geweest? Een veel gehoorde vraag was ook of er integratie mogelijk is met het inburgeringsportfolio, waarover later meer.

Op de ROC's die Stockmann bezocht werd er nog niet gewerkt met het beoordelingsinstrument uit het portfolio; dit is wel het geval op haar eigen ROC Midden-Brabant. Daar worden de Nivor-toetsen al jaren niet meer gebruikt voor alfacursisten. De mondelinge en de schriftelijke vaardigheden (zowel de technische als de functionele)

Voorbeeld 1
Alfa A Lezen - Instructies lezen
Ik kan lezen hoe vaak ik het medicijn moet gebruiken
Tablet 10 mg
1x daags 1 tablet
Dat kan ik met gemak
Dat kan ik met moeite
Dat kan ik nog niet
Dat wil ik leren

worden met het portfolio ANT2 beoordeeld. Op basis hiervan krijgt een cursist het label 'Alfa A', 'Alfa B' of 'Alfa C'. De functionele schriftelijke vaardigheden worden beoordeeld met behulp van een aftekenlijst (zie voorbeeld 2). Als je een product beoordeelt en aftekent als geldig bewijs dan doe je dat met de kennis van het technische raamwerk in je achterhoofd. Dat werkt ook zo bij het portfolio NT2. Je legt daar de kenmerken onder van tekst- en vormaspecten. De aftekenlijst is niet alleen handzaam voor docenten, maar ook voor cursisten. Zij hebben op deze manier een beter overzicht over welke vaardigheden zij al onder de knie hebben en welke nog niet.

In het rapport technische vaardigheden (zie voorbeeld 3) wordt de ontwikkeling van het technisch leren lezen en schrijven genoteerd. Docenten kunnen dit invullen na observatie. Het doel van deze observatie is vooral diagnostisch: het is een instrument waardoor stagnaties zichtbaar gemaakt worden. Ook cursisten krijgen op deze manier zicht op hun vorderingen. De niveaubeschrij vingen van de technische vaardigheden zijn te vinden in het raamwerk technische vaardigheden.

Het administratieve systeem op het ROC Midden-Brabant is zodanig aangepast dat de resultaten van de aftekenlijst en de rapportage hierin kunnen worden verwerkt. De cursisten krijgen dan ook een mooi certificaat en staan niet zoals op veel andere scholen met lege handen.

Mama kan heel veel

Wat vonden de docenten die met het portfolio ANT2 zijn gaan werken mi het meest inspirerend? Het waren voornamelijk de reacties van cursisten zelf die de docenten verrasten.

Het werken met de biografie, dat is *empowerment.* Cursisten die dachten niets te kunnen, hebben ineens een lijst met dingen waar ze goed in zijn. Ze leren niet alleen kijken naar lezen en schrijven, maar stippen ook geheel andere vaardigheden en competenties aan.

Als je aan een cursist vraagt wat hij of zij goed kan, komt er vaak niet zoveel uit. Een docent op het Nova College vroeg daarom aan haar cursiste om eens aan haar familie te vragen waar ze goed in was. Dit resulteerde in een groot vel met tekeningen en tekst van haar man en kinderen met wat ze allemaal geweldig vonden aan hun vrouw

Voorbeeld 2

Functioneel lezen	Alfa B	Datum	Handtekening
1 Correspondentie lezen	Kan zich, gebruik makend van de context en kennis van de wereld, een idee vormen van de inhoud van een kaart of korte eenvoudige brief. Zoekt en vindt en begrijpt belangrijke woorden. Herkent logo's of namen van afzenders. Kan correspondentie scheiden in belangrijke en onbelangrijke post.		
2 Oriënterend / zoekend lezen	Kan bekende namen, woorden en standaardzinnetjes herkennen in alledaagse eenvoudige mededelingen. Combineert logo's, cijfers en kopjes om belangrijke informatie uit een tekst te halen.		
3 Lezen om informatie op te doen	Kan zich een idee vormen van de inhoud van eenvoudige, informatieve materialen. Hier zal sprake zijn van materiaal met veel visuele ondersteuning en weinig tekst.		

	Leest een speciaal voor dit niveau geschreven tekst.
4 Instructies lezen	Kan eenvoudige aanwijzingen begrijpen. Kan eenvoudige visuele representaties begrijpen.

en moeder. Haar trotse dochter had gezegd: ‘Mama kan heel veel, maar zij kan het niet uiten.’

Geregel

Ook hoorde Stockmann vaak dat een docent zich nu een actievere docent voelt en dat het inhoudelijk aantrekkelijker is dan altijd alleen maar uit boeken werken. Didactisch en methodisch zit het dus wel goed met dat portfolio. Anders is het met de organisatie en de tijdsbesteding.

Het blijkt toch wel een heel geregel: er moeten mappen komen, er moet materiaal mee naar school komen, er moet een camera worden aangeschaft en meer van dat soort dingen. Een enkele docent verzuchtte: ‘Waar doen we het allemaal voor?’ Stockmann geeft aan dat je het echt moet willen maken met elkaar. Ook het management moet achter de werkwijze staan en de docenten voorzien van de benodigde kennis, het benodigde materiaal en de benodigde tijd.

Zelf geeft Stockmann aan dat de indertijd gekozen voorbeelden in het portfolio gezien de tijdgeest van de Wet inburgering niet altijd meer even aansprekend zullen zijn. De gekozen driedeling werk, opvoeding en maatschappelijke participatie is op zich nog steeds goed, maar de laatste twee zouden ook samen genomen kunnen worden. Er zijn toch ook ‘OGO-cursisten’[1] die geen opvoedingstaken hebben? Al met al kijkt zij heel tevreden terug op de afgelopen jaren. Bovendien is het concept inmiddels ook verkocht aan Zweden!

Alfa C en inburgering

op het moment dat een alfacursist het label ‘Alfa C’ heeft gekregen kan deze doorstromen naar een NT2-traject. Afhankelijk van de resultaten en mogelijkheden kan dat een snel traject zijn, een regulier traject of een traject voor

Het rapport technische vaardigheden

Rapport van: .....

Datum 1e beoordeling: Beoordelaar(s):
Datum 2e beoordeling: Beoordelaar(s):
Datum 3e beoordeling: Beoordelaar(s):

Technisch lezen	Alfa A	Alfa B	Alfa C
1. leestempo/vloeiendheid			
2. letters/klanken			
3. woorden			
4. zinnen			
5. tekst			
6. principes van geletterdheid			

Voorbeeld 3

langzaam lerenden. Als dit een traject in de Wet inburgering inhoudt, dan moet ook gekeken worden of het een lang of een kort traject gaat worden. Stockmann pleit ervoor tijdens de afspraken voor het WEB-traject[2] overeen te komen dat een cursist tijdens het WEB-traject al start met ‘inburgeringsgericht taalonderwijs’. Kunnen alfacursisten dat dan wel? Zeker, meent Stockmann. Al vanaf het begin kan gewerkt worden aan de inburgeringsdoelen.

Deze zijn voor alle inburgeringsplichtingen hetzelfde, alleen zal een alfacursist er meer tijd voor nodig hebben. Start dan liever zo vroeg mogelijk en maak het laatste stuk af in het WI-traject.[3]

De vraag hoe het portfolio ANT2 en het inburgeringsportfolio samenhangen kwam ook veel naar voren op de teug komdagen van de ROC's. Stockmann geeft aan dat je met het oefenen van de functionele vaardigheden al goed een link naar de cruciale praktijksituaties (cp's) uit het inburgeringsexamen kunt maken. Bij het invullen van een formulier richt je je bijvoorbeeld op het invullen van een formulier van de woningbouwvereniging. Het probleem bij het inburgeringsexamen is echter dat de cp's niet altijd aansluiten bij de leefwereld van een cursist. En dat is wel belangrijk bij alfacursisten. Om dit probleem te ondervangen doet een docent er goed aan om in het WEB-traject alleen die cp's te kiezen die aansluiten bij de eigen omgeving van de cursist en de andere pas in het WI-traject aan bod te laten komen.

Helaas gebeurt het nog maar al te vaak dat een cursist die nog geen ‘Alfa C’-cursist is al in een NT2-traject wordt geplaatst. Dit kan een vervelende ervaring worden: de

cursist kan bijvoorbeeld ‘stuklopen’ op het (ternpo)lezen, grote achterstand oplopen en zijn motivatie verliezen.

Op de meeste plaatsen wordt nu gewerkt met de Toolkit Intake Wet inburgering (TIWI) van Bureau ICE, waarin een lees- en schrijftoets zit. De toets bepaalt of de cursist wel of geen analfabeet is. Het Cito vond het tijd voor een intaketoets die van daaruit specifieker kan meten of een cursist binnen het gebied van alfabetisering op niveau Alfa A, Alfa B dan wel Alfa C functioneert, Cito ontwikkelt op dit moment een intaketoets die functionele en technische onderdelen combineert.

Eindnoten:

1 OGO is een profiel binnen het inburgeringsexamen en staat voor ‘Opvoeding, Gezondheid en Onderwijs’.
2 WEB staat voor Wet Educatie en Beroeps? onderwijs.
3 WI staat voor Wet Inburgering. Op 1 januari 2007 zijn de Wet inburgering nieuwkomers van 1998 en de verschillende oudkomersregelingen vervangen door een nieuwe wet, de Wet inburgering. Een gevolg van deze wet is dat inburgeraars hun traject afsluiten met een heel nieuw inburgeringsexamen.

Van over de grens

LESLLA 2007: internationale uitwisseling
Danielle Boon/undp-medewerker alfabetisering Oost-Timor

> De eerste ALFA-*nieuws* van 2007 berichtte over LESLLA: een internationaal forum geïnteresseerd in Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. In 2007 werd dit forum voor de derde keer gehouden om kennis en ervaring uit te wisselen over tweedetaal- en schriftverwerving door laagopgeleide volwassenen. En ook dit keer kwamen zowel praktijk, beleid als onderzoek op dit terrein aan de orde. Hier een korte impressie van een van de Nederlandse deelnemers.

Het LESLLA 2007 symposium vond van 13 tot en met 15 september 2007 plaats aan de Universiteit van Newcastle (upon Tyne) in Groot-Brittannië. Deelnemers uit Australië, de Verenigde Staten, Bangladesh, Groot-Brittannië, Duitsland, België en Nederland presenteerden recente praktijkervaringen, beleidsontwikkelingen en onderzoeksbevindingen.

Praktijk

Wat betreft de lespraktijk kwam onder meer aan de orde hoe effectief het is als docenten foutieve uitspraken van tweedetaalleerders gecorrigeerd herhalen. Dat blijkt zinvol bij taaloefeningen gericht op vorm, en veel minder effectief bij communicatieve oefeningen gericht op de inhoud.

Een ander onderwerp dat belicht werd, betrof illustraties in lesmateriaal. Het meteen goed interpreteren van tekeningen blijkt voor cursisten zonder schoolervaring vaak moeilijker dan het interpreteren van foto's. Zo moeten we bijvoorbeeld niet verwachten dat elke cursist meteen de diepte ziet die een illustrator in een tekening heeft aangebracht door dingen die dichtbij zijn groot af te beelden en dingen die veraf zijn klein, een voorbeeld dat menig alfadocent bekend zal voorkomen. In de presentatie werden meer voorbeelden genoemd van misinterpretaties in de lespraktijk: tekstballonnen werden niet altijd meteen als zodanig herkend, en soms verward met bijvoorbeeld een infuus, wat het begrip van de betreffende leesoefening niet bepaald ten goede kwam. Wanneer tekenaars een donkere huidskleur hadden aangegeven door middel van arceringen of puntjes, bleken sommige cursisten aanvankelijk te denken dat de persoon in kwestie was getroffen door een vervelende huidziekte. En een dame die staand in het water was getekend riep medelijden op omdat gedacht

werd dat ze haar voeten moest missen. Gelukkig is ook gebleken dat cursisten dit soort illustratieconventies doorgaans snel leren. Maar bij nieuwe cursisten die voor het eerst naar school gaan, is het handig bedacht te zijn op dit soort misverstanden bij tekeningen. Verder passeerde allerlei interessant en functioneel alfabetiseringsmateriaal de revue. Een mooi voorbeeld waren losse modulen over veiligheid in huis: hoe omgaan met hete pannen in de keuken, elektriciteit in de badkamer, enzovoort. Mooi vormgegeven boekjes met korte, duidelijke zinnen en verhelderend fotomateriaal. Er werden praktische ideeën uitgewisseld over het gebruik van nieuwe media. Een aanleiding was het groeiend gebruik van iPods in de lessen, bijvoorbeeld om kleine stukjes conversatie op te nemen tijdens de les zodat die buiten de les keer op keer beluisterd kunnen worden.

Beleid

De lespraktijk van laagopgeleide tweedetaal- en schriftverwervers wordt voor een deel bepaald door het beleid dat een land ten aanzien van deze groepen voert. Tijdens het LESLLA-symposium

van 2007 werd het beleid van de diverse deelnemende landen gepresenteerd in een serie lendenpanels, wat vergelijken gemakkelijk maakte. Zo bleek dat er tussen de landen tamelijk grote verschillen zijn in bijvoorbeeld vereiste tweedetaalniveaus voor inburgering: in België is dat lager dan in Nederland, namelijk A1, in Groot-Brittannië is het hoger dan in Nederland, namelijk B1[1]. Opvallende overeenkomst was de veranderende toon in het landendebat over taaleisen aan immigranten en, onvermijdelijk, de droogkomische visie daarop van mensen met jarenlange ervaring in dit werkveld.

Onderzoek

Zowel praktijk als beleid kunnen worden beïnvloed door onderzoeksresultaten.

Het 'Lage-Landenpanel', v.l.n.r. Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers, Inge Schuurmans en Willemijn Stockmann.

Verschillende deelnemende landen presenteerden lopend onderzoek naar de verwerving van tweede taal en schrift door laagopgeleiden. Interessant onderzoek op dit terrein gaat bijvoorbeeld over de vraag in hoeverre de capaciteit van iemands werkgeheugen kan voorspellen hoe succesvol deze persoon zal zijn in tweedetaalverwerving. Of over de fasen die achtereenvolgens bij beginnend lezen voorkomen, en de al dan niet efficiënte strategieën voor woordherkenning die in die verschillende fasen gebruikt worden. Of over hoe opvattingen over schriftverwerving bij docenten tot stand komen en in welke mate die sporen met de heersende opvattingen in de wetenschap.

Meer informatie

Dit waren slechts enkele voorbeelden. Kijk voor meer informatie op de website: www.leslla.org. Hier zijn programma's, presentaties en teksten te vinden van (inmiddels) drie jaar LESLLA-uitwisseling. Van elke bijeenkomst van het forum wordt een bundel gemaakt. In september 2007 verscheen de bundel van het LESLLA 2006 symposium: *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition; Research, Policy and Practice. Proceedings of the Second Annual Forum,* The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University, 2006, Richmond, Virginia. Deze bundel is te bestellen bij nfaux@vcu.edu en de in de bundel opgenomen teksten zijn binnenkort ook te downloaden via bovengenoemde website. LESLLA 2008 zal naar verwachting eind van het jaar in Vlaanderen plaatsvinden.

Eindnoten:

1 De genoemde niveaus A1 en B1 verwijzen naar de niveau-indeling van het *Common European Framework of Reference for Languages*. In Groot-Brittannië gaat het om citizenship, vergelijkbaar met naturalisatie.

Signalementen

Documentaire ‘Ongeletterd’

In de Week van de Alfabetisering werd ook de documentaire ‘Ongeletterd’ uitgezonden. Het is een documentaire over Anneke, een laaggeletterde jonge vrouw die een cursus lezen en schrijven volgt. We komen te weten hoe het komt dat Anneke laaggeletterd is en waarom zij wil leren lezen en schrijven. Ze werkt in een supermarkt en wil graag een nieuwe baan. In de documentaire wordt Anneke tijdens dit proces gevolgd en ook de groep waarmee ze les heeft, komt af en toe in beeld. Ook wil ze graag leren lezen en schrijven om haar rijbewijs te halen. De documentaire is terug te zien op: www.uitzendinggemist.nl. Kijk onder de ‘D’, daar vind je ‘NCRV's Dokument’.

De première van de documentaire vond plaats in Tuschinski in Amsterdam, en Anneke en haar groep behoorden natuurlijk tot de eregasten. Enkele cursisten uit de groep van Anneke doen hieronder verslag.

De klas van mij is naar Amsterdam geweest. In de bus was het heel gezellig.
In Amsterdam moesten wij tien minuten

lopen om naar het Tuschinski theater te komen. Daar lag de rode loper uit.
Eenmaal binnen stond de koffie klaar. Om 14.30 volgde er een toespraak en uitreiking van de alfabetiseringsprijzen door Marja van Blistervelt-Vliegenthart.

De toespraak van Z.K.H. prinses Laurentien was indrukwekkend. De film was heel mooi gemaakt. Anneke speelde zoals ze was. Ik speel een kleine rol in de film, daarna was het koffie drinken en hapjes eten.
Toen stonden wij buiten te wachten op prinses Laurentien.

Mijn vriendin zei tegen prinses Laurentien dat ik ook in de film gespeeld heb.
Toen gaf prinses Laurentien mij een hand.

Het was een indrukwekkende en schitterende dag.

Ik vond dat de uitzending.
Om 8 uur moeten zijn.
Dan zagen meer menzen de film.
Dat er veel mensen niet konden lezen en schrijven.

Dan kregen we misschien meer aan dacht.

De film was snel voorbij.
Ik vind dat Anneke het goed gedaan heeft.
Ze zet de blikken op de goede plaats omdat ze moeilijk kan lezen.
Ook mede collega's leggen uit wat ze moesten doen.
Dat vind ik heel erg knap.
Ze bleef zich zelf.
Dit was het verslag van Anneke.

Studiemiddag analfabeten en inburgering: 7 maart

In het vorige nummer van ALFA-*nieuws* was te lezen dat de studiedag van de werkgroep ANT2 van de beroepsvereniging met als thema analfabeten en inburgering zou plaatsvinden op vrijdag 30 november 2007. De werkgroep ANT2 heeft deze datum wegens omstandigheden moeten herzien. De datum voor de studiemiddag is definitief vastgesteld op **7 maart 2008** bij ROC Leijgraaf in Oss, aanvang 13.30 uur.